Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 9370684
Centre d'intérêt: 130

Colloque Grandir parmi les grands (1992 : Québec, Québec).

Actes du Colloque Grandir parmi les grands : colloque sur les petites écoles et les classes multiprogrammes / Québec, 8, 9 et 10 octobre 1992 ; publiés par la Direction de la coordination des réseaux du Ministère de l'éducation, en collaboration avec la Centrale de l'enseignement du Québec. -- [Québec] : La Direction ; [Sainte-Foy] : La Centrale, 1993.
x, 207 p. : ill. ; 28 cm.

Comprend du texte en anglais. Titre du dos: Actes du colloque sur les petites écoles et les classes multiprogrammes. Code: 51-5387; 92-93-721.

ISBN 2-550-13568-1

Vedette(s)-secondaire(s): Québec (Province). Ministère de l'éducation. Direction de la coordination des réseaux * Centrale de l'enseignement du Québec

---

Descripteur(s): Ecole primaire * Classe multiprogramme * Taille de l'établissement * Organisation pédagogique * Financement * Population scolaire * Fermeture d'écoles * Succès scolaire * Projet éducatif * Enseignement par projet * Interdisciplinarité * Méthode d'enseignement * Matériel didactique * Utilisation de l'ordinateur * Vie scolaire * Intégration des matières * Participation des parents * Opinion des parents * Perfectionnement des enseignants * Primaire (Ordre d'enseignement)

Ces actes rassemblent les contributions de plusieurs intervenants intéressés à la qualité de l'enseignement dans les petites écoles et les classes multiprogrammes. Ces interventions ont touché des aspects aussi variés que l'organisation pédagogique de ces écoles et de ces classes, le financement, la décroissance de l'effectif scolaire, la réussite scolaire, le projet éducatif, l'enseignement par projet, l'interdisciplinarité, la pédagogie, le matériel didactique, l'utilisation de l'ordinateur, la vie scolaire, l'intégration des matières, l'opinion et la participation des parents, le perfectionnement des enseignants, etc.

Type de document:

Actes du colloque

GRANDIR PARMI LES GRANDS

COLLOQUE SUR LES PETITES ÉCOLES ET LES CLASSES MULTIPROGRAMMES

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation

Québec

La reproduction des textes est autorisée à la condition d'en mentionner la source.

Dans ce document, les personnes-ressources sont responsables de leur présentation, le ministère de l'Éducation et la Centrale de l'enseignement du Québec se dégagent de toute responsabilité vis-à-vis des opinions émises.

Les comptes-rendus des activités sont présentés tels qu'ils ont été rédigés par leurs auteurs; les modifications apportées à certains textes sont liées à un souci d'uniformisation de présentation.

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1993
Code 51-5387 Dossier 92-93-721

ISBN 2-550-23568-1
Dépôt légal - 1er trimestre 1993
Bibliothèque nationale du Québec

Remerciements

La publication de ces Actes est rendue possible grâce à la collaboration de la Centrale de l'enseignement du Québec qui a assumé la production et l'impression du document.

Nous tenons à souligner l'importante contribution du ministère de l'Éducation, et plus particulièrement la participation de la Direction de la coordination des réseaux, en ce qui a trait à la publication des actes et à leur diffusion.

L'organisation du colloque sur les petites écoles et les classes multiprogrammes a aussi nécessité la participation de plusieurs organismes et entreprises. Nous remercions tout spécialement les organismes suivants de leur appui financier ou technique :

L'Association des commissions scolaires protestantes du Québec
L'Association québécoise du personnel de direction des écoles
La Caisse populaire des fonctionnaires du Québec
Le collège de Champigny
La Commission des écoles catholiques de Montréal
La Commission des écoles catholiques de Québec et deux de ses écoles : l'école Jean-de-Brébeuf et l'école Saint-François-d'Assise
La Commission scolaire Beauport et l'une de ses écoles : la polyvalente La Seigneurie
La Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia
Dicom
La Fédération des comités de parents de la province de Québec
Hydro-Québec
MDS/Sharp
L'Office du tourisme de la Communauté urbaine de Québec
Pause café Idéal
La Société de gestion du réseau informatique des commissions scolaires

Un grand nombre d'employés et d'employées du ministère de l'Éducation ont été mis à contribution pour l'organisation du colloque. Non seulement leur collaboration a-t-elle été précieuse, mais elle a été essentielle à la tenue de l'événement.

Des remerciements sincères sont également adressés aux conférenciers, aux conférencières, aux personnes-ressources, ainsi qu'aux animateurs, aux animatrices et aux secrétaires des diverses activités. Leur engagement et leur soutien ont assuré la qualité du colloque.

Enfin, nous remercions les partenaires du réseau de l'éducation qui ont collaboré à l'événement.

135 Utilisation d'une base de données dans une classe multiprogramme

136 L'étude du milieu : un exemple pratique de pédagogie de projets

138 Une école ouverte sur la nature

139 Sciences de la nature dans une classe multiprogramme

140 Les réalités du développement intégral de l'enfant

142 Les petites écoles vues par les parents

144 Intégration des savoirs

146 A Day in the Life of a One-Room Schoolhouse

148 Networking Among Small School

150 "What Can I Do that's Special for Martin and Margaret?"

152 Classroom-Based Publishing Says "I Am"

153 "Strike Up the Band"

154 Lights, Camera, Action!

155 Preparing Active Learners

157 Music to Enhance Language Learning in Multilevel Classrooms

158 Through the Halls...Marketing the Small School

159 Professional Development for Small Schools : An Explosion of Expertise

160 Teacher Education for Rural Schools in the 21st Century

161 At-Risk Students and Cooperative Education - A Partnership that Works!

162 Naskapi Education : Appreciating the Past, Anticipating the Future

Tables rondes

170 Perfectionnement et formation
« Remédier aux insuffisances du système D »

172 La classe multiprogramme
« Une bonne soupe à l'ancienne servie à la moderne »

174 Gestion de classe
« Le secret est-il dans la sauce? »

Message du sous-ministre de l'éducation

Le colloque sur les petites écoles et les classes multiprogrammes a connu un succès retentissant; il est le point de départ d'une solidarité renouvelée qui permettra au personnel de direction et au personnel enseignant des petites écoles de contribuer au développement harmonieux d'un système scolaire centré sur l'enfant et sa réussite.

Sous le thème **Grandir parmi les grands**, ce colloque, tenu à Québec en octobre 1992, aura permis à plus de 1 200 personnes de jeter les bases d'un partenariat voué à la promotion et au soutien de la qualité de l'enseignement dans les petites écoles et les classes multiprogrammes.

En publiant le résumé des activités qui se sont déroulées à cette occasion, nous voulons partager avec vous le savoir-faire québécois en cette matière et permettre aux discussions et aux actions de se poursuivre.

Je souhaite que cette lecture réponde à vos préoccupations immédiates et aux orientations quant à l'avenir que vous réservez aux petites écoles et aux classes multiprogrammes.

Le sous-ministre,

Michel Paquet.

Michel Paquet

Ouverture

« (...) pour moi le thème du colloque illustre cet effort collectif d'entraide qui prévaut dans la petite école et la classe multiprogramme et qui enrichit ceux et celles qui la fréquentent en les conduisant vers la réussite éducative. Merci de votre présence, c'est de celle-là dont nous avons besoin et dans des préoccupations éducatives nous espérons vous offrir la nôtre (...) Nous avons entrepris avec le thème de la réussite éducative une démarche qui vise à faire en sorte de transmettre le message à tous et à toutes qu'avant toute chose ce sont les enfants qui sont là pour nous et que nous devons travailler pour eux parce qu'ils attendent le meilleur de nos énergies, de notre réflexion et de notre engagement. »

Michel Paquet
Sous-ministre
Ministère de l'Éducation du Québec
... alors qu'il inaugurait le colloque

9370684

Actes du colloque

GRANDIR PARMI LES GRANDS

COLLOQUE SUR LES PETITES ÉCOLES ET LES CLASSES MULTIPROGRAMMES

QUÉBEC, 8, 9 ET 10 OCTOBRE 1992

Ces actes sont publiés par la Direction de la coordination des réseaux du ministère de l'Éducation, en collaboration avec la Centrale de l'enseignement du Québec

Table des matières

Messages

1 Message du sous-ministre de l'éducation

5 Message de la coprésidente du colloque

7 Message of the Co-president of the Conference

8 Messages à l'occasion de l'ouverture du colloque

Forums

19 Le financement des petites écoles et des classes multiprogrammes

25 La décroissance de l'effectif scolaire et les fermetures d'école

39 Classes multiprogrammes et réussite scolaire : état de la recherche

43 Le projet éducatif dans les petites écoles : un véritable partenariat

Ateliers

57 La classe multiprogramme : une organisation humaine pour la réussite éducative et scolaire

59 Une maternelle, une 1re et une 2e année, que faire?

60 Une microbibliothèque

62 Une pédagogie du projet vécue dans des classes multiprogrammes

65 Ce n'est pas parce qu'on est petit qu'on n'est pas capable

67 Atelier et interdisciplinarité

69 Implanter une classe multiprogramme de 1re et de 2e année

71 Un modèle d'adaptation de l'enseignement

73 Classe multiprogramme et transdisciplinarité

75 Une pédagogie interactive en français

78 Classes multiprogrammes : des outils pour l'enseignante et l'enseignant

81 Ordinateur et classe multiprogramme : réalité ou chimère?

83 Mathématique dans les classes multiprogrammes

84 Organisation d'une classe multiprogramme

85 L'enrichissement en classe : un défi agréable!

87 Interdisciplinarité et classes multiprogrammes

89 Les petites écoles : un milieu propice à la médiation

91 Expériences de vie dans une classe multiprogramme

95 Des outils pédagogiques pour vivre heureux dans une classe multiprogramme

97 Demeurer une petite école : un choix

100 Dépistage précoce des difficultés d'apprentissage dans une classe d'accueil

103 Comment rendre l'élève responsable et autonome

105 Enseigner dans une classe multiprogramme : un beau défi!

107 Conceptualisation d'une démarche de gestion des activités

109 Soutien didactique pour les devoirs et leçons à la maison

111 Une classe multiprogramme! L'intégration des matières, une solution?

114 Enseignement moral et religieux catholique dans une classe multiprogramme

115 Politique de gestion des petites écoles

116 La classe multiprogramme : à fuir ou à rechercher?

118 Création mathématique

119 Participer à la « médiation », ça vous intéresse?

120 Le plan d'intervention personnalisé comme appui tout au long du cheminement d'un enfant

122 Les classes multiprogrammes : des réalités qui se vivent

126 Les parents devant les devoirs et les leçons

128 L'organisation a tellement d'importance

129 Le traitement de textes au coeur des apprentissages en 3e et 4e année

130 La classe-atelier au primaire

132 Enlevons nos barrières : laissons la place aux enfants

133 Partenariat dans les petites écoles

175 Écoles intégrées
« Entre les deux, mon coeur balance »

176 Matériel didactique
« Le prêt-à-porter ou « Le sur-mesure »? »

177 Regroupement d'élèves
« Variations sur un même thème »

178 Enseigner dans une classe multiprogramme
« Faut-il venir de la planète Mars pour aimer ça? »

179 L'annonce d'une classe multiprogramme
« État de crise ou état de grâce? »

180 L'école au sein de la communauté
« Je l'aime un peu, beaucoup, passionnément »

181 The Chambers Report
« Where Do We Go from Here? »

187 **Lancements de publications**

191 **Déjà des suites au colloque...**

197 **Droit de parole**

201 **Allocution de clôture du ministre de l'éducation**

Message de la coprésidente du colloque

La classe multiprogramme trouve maintenant sa place partout. On la trouve autant en milieu urbain qu'en milieu rural, au secondaire qu'au primaire, dans les grandes comme dans les petites écoles.

Elle répond à différents besoins, qu'ils soient d'ordre pédagogique ou administratif, et peut donc être perçue différemment, être contestée ou mieux acceptée. Bien sûr, selon la position que l'on occupe, la perspective peut être différente et la situation semble alors nous toucher davantage.

Alors qui, chaque année au moment de l'organisation scolaire, la situation des petites écoles et des classes multiprogrammes touche-t-elle le plus? Et de quelle façon? Quelles en sont donc les grandeurs et les difficultés, que l'on soit enseignant ou enseignante, directeur ou directrice d'école, parent ou élève?

Les parents répondent bien sûr qu'ils sont très touchés, car la situation présente pour eux des préoccupations certaines. Bien peu voient d'abord cette organisation de classe de façon avantageuse. En effet, les parents dont les enfants suivront l'échelon le plus élevé de la classe multiprogramme craignent généralement que l'attention soit portée davantage aux élèves de l'échelon précédent et que leurs enfants, ne voyant pas au complet les programmes prévus, soient perdants. Les parents des enfants de l'année inférieure quant à eux, craignent souvent qu'on demande trop aux plus petits et que ceux-ci se retrouvent plus facilement en situation d'échec.

Le programme, donc, sera-t-il vu au complet sans que le rythme d'apprentissage de l'enfant ne soit bousculé? De plus, comment se comportera l'enfant dans un groupe où l'âge et le développement des jeunes seront différents?

La situation n'est généralement guère plus rassurante pour le personnel, car très souvent ce sont de jeunes enseignants et enseignantes qui occupent ces postes. Leurs préoccupations sont alors nombreuses. Comment arriver à tout organiser? Quel matériel pédagogique sera le plus approprié? Comment apporter le soutien nécessaire aux élèves en difficulté d'apprentissage et de comportement? De plus, comment choisir, au moment des journées de perfectionnement, ce qui sera le plus profitable pour les élèves? Comment organiser les périodes d'évaluation? Voilà autant de préoccupations présentes constamment chez les enseignants et les enseignantes.

Ce n'est pas non plus une mince tâche pour les directions d'école que de prévoir l'organisation de ces classes tout en gardant un équilibre au sein de l'école. Quel soutien, quelle aide pourront être apportés?

Et quelles sont les préoccupations des élèves? Certains craignent que le rythme de la classe ne soit accéléré à cause de la présence du niveau supérieur et d'éprouver alors des difficultés ou au contraire, que le rythme ne soit ralenti et de s'ennuyer. Les plus jeunes se demandent comment ils seront acceptés par les plus vieux et ces derniers comment ils arriveront à vivre une année avec des jeunes du niveau qu'ils viennent de quitter.

« Bien triste bilan! » me direz-vous? Mais si toutes ces inquiétudes avaient leurs pendants positifs qui nous fassent découvrir toute la grandeur de ces classes?

Beaucoup d'entre nous avons chacun de notre côté mis au point des organisations qui nous permettent de vivre avec succès les classes multiprogrammes. Lorsque nous faisons un bilan de l'année écoulée dans une classe de ce type, toutes les personnes arrivent généralement à un résultat positif, appuyé par des constatations très valables. Les plus jeunes élèves profitent des connaissances des plus âgés pour leur développement cognitif et personnel. Les plus vieux quant à eux apprennent à respecter les plus jeunes et prennent conscience de leur propre cheminement. Le contact entre les élèves se révèle donc un aspect positif. Les petits apprennent à grandir parmi les grands et les grands apprennent à devenir plus grands parmi les petits.

L'aspect pédagogique est aussi bien soutenu. Dans une classe multiprogramme, les enfants éprouvant plus de difficulté peuvent profiter de moments de rappels bénéfiques lorsque l'enseignant ou l'enseignante s'adresse à l'autre groupe de la classe. Les enfants connaissant plus de facilité y trouvent également leur compte, en profitant de ces périodes à titre d'enrichissement.

Nous retrouvons donc dans les classes multiprogrammes le fondement même de l'apprentissage : l'enfant apprend s'il participe. Et il semble que ce genre de classe permette davantage à l'enfant de s'engager par rapport à ses apprentissages et à son développement.

Et pourtant, il semble que malgré tous ces éléments positifs la

classe multiprogramme ne présente pas encore toujours une image très positive.

Qu'en est-il en fait? Et comment se fait-il que certains enseignants et enseignantes choisissent volontairement ce modèle d'organisation de l'enseignement? Eh bien, ces personnes, semble-t-il, ont établi des façons de fonctionner qui leur facilitent la vie. Et c'est pour vivre un véritable échange sur ces organisations que nous nous sommes réunis, afin de nous donner des moyens avantageux pour l'organisation de la classe, pour l'évaluation, pour mettre en étroite relation les programmes des différentes années.

Bien sûr, il faudra sans cesse se réajuster, s'adapter, puisque chaque année présente des réalités différentes. Mais c'est notre défi et même notre obligation de répondre aux besoins des enfants et de nous offrir également une nouvelle vision des choses, car bien que nous soyons là pour les enfants, il nous faut aussi redécouvrir la passion et le plaisir d'aider les enfants, qui nous ont fait choisir notre profession.

Voilà donc toute l'importance d'avoir un but commun : être présents pour les enfants, mais se donner aussi les moyens d'être bien avec eux.

Je souhaite donc que ce colloque nous propose des pistes concrètes d'action qui nous permettent d'offrir à nos élèves une qualité et un dynamisme d'enseignement qui les aideront à **Grandir parmi les grands** et qui nous aideront, nous les grands, à continuer de grandir en éducation.

Gilda Lavoie
Coprésidente du colloque
et enseignante
Commission scolaire de La Pocatière

Message of the Co-president of the Conference

This year's theme, **Learning to Grow Together,** is significant and well chosen. It captures the spirit of what we as educators will endeavour to accomplish by participating. We will learn from each other by communicating our constantly evolving knowledge about education.

We are lifelong learners coming together to share our expertise.

We have learned to view ourselves as professional, and we fully realize how important it is to take advantage of this professional development opportunity. Classroom teachers have been incited to present papers at this conference. This conscious decision made by the organizers demonstrates their confidence in our capabilities as educators whose voice needs to be heard.

We will share what we know because we are teachers and learners as well.

We have learned that child-centered programs work. In our small schools we have multilingual as well as multicultural students. We have the freedom to zero in on our students' interests and use them to help children learn. Our broad curriculum guidelines are virtually unrestricted to explore literacy with our students.

We have learned to value all students, no matter what their ability and methods of uncovering their strengths. It is by working through those strengths that we will find the keys that open doors to student success in education.

Imagine the ideal school. For me, an ideal school is a small school. Small schools are places where students feel secure in the knowledge that teachers and principals know and care about them.

Our small schools are a microcosm of the communities in which they exist. Teachers and administrators work closely with parents to keep an open-door policy. Parents are invited to be a part of student activities and join in celebrating their accomplishments.

Maintaining parental involvement is a challenge for every school in the 90's, and small schools do it so well.

Many of our small schools contain multi-age and multilevel class groupings. Teachers have learned that this is the ideal environment to embrace whole-language philosophy and cooperative learning. Students are effectively engaged in an authentic activity where they can discuss, think, invent, dream, and want to be present because they know that their input is valued.

We have learned that as teachers we want to escape the isolation of the classroom. We have seen the benefits of working together with our talented colleagues. In effective small schools, teachers collaborate to create the richest possible learning environment for their students.

We have learned that what we do in our classrooms reflects our beliefs, values, years of teaching experience, observation of students and other teachers, and the confidence in knowing what we know. We are here to articulate these beliefs to help us move toward a better understanding which will assist in evaluating our current educational practices.

We will continue to refine our teaching practices because we are committed to our students, our community and our personal and professional growth.

Anne Lemay
Co-President of the Conference
Langage Arts Consultant
Eastern Québec Regional School Board

Raymond Breau
Animateur

Francine Lavoie
Animatrice

Gaston Pelletier
Animateur

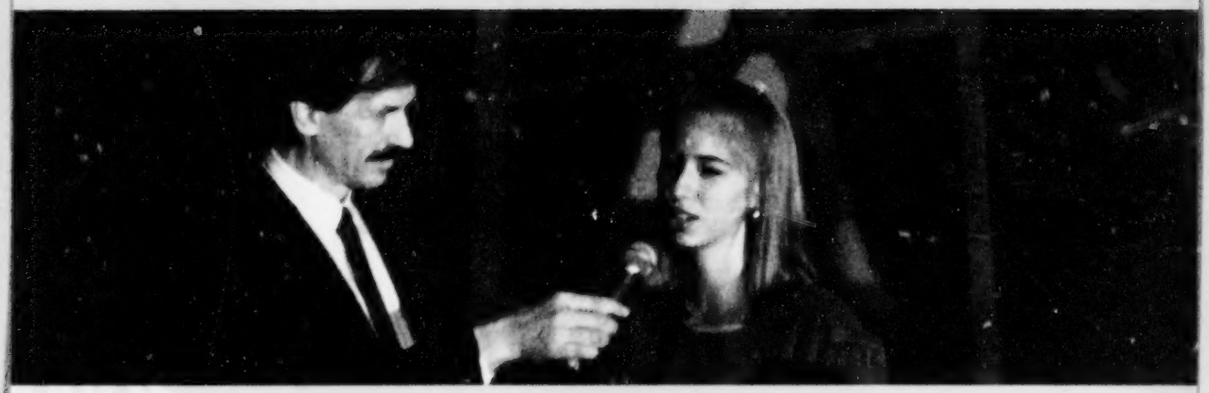
« (...) Notre cérémonie d'ouverture sera rythmée d'expressions artistiques et de témoignages, la culture et la parole étant au coeur même de la vie. Les témoignages diront la vitalité de la petite école et la volonté qu'elle a d'être un haut lieu de développement. Et les jeunes qui envahiront notre espace nous rappellent la mission de l'école, petite ou grande : développer dans toute leur vitalité et leur dimension des hommes et des femmes complets (...) »

« (...) J'enseigne dans les classes multiprogrammes par choix. J'y trouve les avantages d'une grande famille qui multiplie le plaisir et les inconvénients me semblent diminuer avec l'expérience (...). »

Micheline Beaudoin-Dorval
Enseignante de 5e et 6e année
Commission scolaire Rouyn-Noranda

" (...) Teaching in a one-room schoolhouse is not all that different from teaching in a regular school, and the philosophy in this unique environment is applicable to any elementary school. The elementary language arts program is based on a whole-language, child-centred, integrated approach to teaching the language arts. The strategy proposed at Soulanges school is that the best way to teach reading is by reading and the best way to teach writing is by writing (...) "

Lorraine Gillmeister-Krause
Teacher
Lakeshore School Board



« (...) Je pense que les petites écoles offrent un avantage certain sur les grandes : l'enseignement y est plus personnalisé. D'après moi, passer d'une petite école à une grande école est une expérience très enrichissante, j'ai eu la chance de vivre à 14 ans ce que d'autres vivent habituellement au cégep (...). »

Julie Poirier
Élève de 5e secondaire
Commission scolaire de la Moyenne-Côte-Nord

« (...) À l'annonce de la fermeture de quatre écoles sur dix dans notre MRC, notre réaction a mobilisé nos efforts dans une action unique, après avoir établi des objectifs précis (...) et cette initiative a permis à l'ensemble des parents d'agir en commun et d'obtenir ce qu'ils voulaient vraiment (...). »

Linda Plourde
Commissaire et parent
Commission scolaire Des Basques

" (...) My experiences in education have been varied, but most have been gained within the small school system (...) These experiences have enabled me to develop as a teacher, counsellor and administrator (...) There is time in a small school environment to instill a sense of feeling good about yourself, building on one's strengths, because a teacher is able to get to know a particular student well, not just the subjects. Once he or she knows the student (and perhaps the family) and vice versa, the student may feel comfortable taking certain risks in and out of the classroom. Risk-taking leads to innovation, creative thinking and problem solving! (...)"

Jean Fillatre
Principal
Greater Quebec School Board

« (...) Comme direction, la dimension de l'école oblige aux mêmes tâches (...) avec moins de discipline à exercer. Entre autres, les enfants sont plus autonomes, les enseignants sont à l'écoute des besoins des enfants et les connaissent mieux, même si la concentration semble exiger plus d'efforts des jeunes et que le personnel doive sans cesse s'adapter au niveau d'enseignement et selon l'évolution des programmes. J'ai retenu les propos d'une enseignante qui témoigne qu'elle aurait de la difficulté à se réadapter à un groupe unique (...). »

Yvon Corriveau
Directeur de deux petites écoles
Commission scolaire de la Côte-du-Sud

« (...) Le phénomène des petites écoles doit être observé non seulement sur le plan administratif, mais sur le plan humain, social et culturel (...) L'attachement que je voue aux classes multiprogrammes et aux petites écoles vient de mes expériences d'élève; tout mon cheminement scolaire au primaire et au secondaire était lié à ce type d'environnement éducatif. Les perceptions et les apprentissages dégagés de ce vécu alimentent mes interventions dans le traitement de cette problématique (...) On peut être réactif au phénomène de la petite école en la voyant comme un mal nécessaire, mais moi j'y vois plutôt une belle occasion de concertation dans les communautés, et si ce partenariat existe je crois que c'est l'école de la réussite (...). »

Annette Thibault-Bélanger
Directrice
Direction régionale du Bas-Saint-Laurent—Gaspésie—Îles-de-la-Madeleine

Forums

Le financement des petites écoles

Animateur
Denis Dugal
Directeur régional
Direction régionale de l'Outaouais
Ministère de l'Éducation

Invités
Réjean Morel
Directeur général
Direction générale du financement
Ministère de l'Éducation

Laval Morin
Directeur général
Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia

Nicole Bhérer
Troisième vice-présidente
Fédération des comités de parents de la province de Québec

Intervention de Réjean Morel
Directeur général
Direction générale du financement
Ministère de l'Éducation

Est-ce que les petites écoles disposent des ressources financières leur permettant d'offrir des services éducatifs de qualité? L'objectif du présent exposé sera de vous informer des mesures financières qui sont prises actuellement pour tenir compte du facteur « petites écoles ».

Malgré le fait qu'un peu tout le monde requiert des ressources financières additionnelles dans les réseaux d'éducation, il demeure que le gouvernement du Québec met beaucoup d'argent dans la mission éducative. En effet, c'est 24,8 p. 100[1] du budget de la province qui sera affecté à l'éducation en 1992-1993 (sur un budget total de 41,3 milliards de dollars). Pour le ministère de l'Éducation (réseaux primaire et secondaire), c'est 5,8 milliards de dollars qui est réservé à cette fin.

Les crédits disponibles au ministère de l'Éducation sont distribués aux commissions scolaires à partir d'une méthode d'allocation des ressources convenue avec le réseau des commissions scolaires. Des règles budgétaires annuelles découlent de cette méthode d'allocation.

D'abord, rappelons que le mode d'allocation des ressources aux commissions scolaires est basé sur trois principes fondamentaux qui sont reconnus par les divers partenaires du réseau :

- Transparence;
- Responsabilisation;
- Équité.

Transparence

Chaque année, les règles budgétaires qui partagent les ressources entre les commissions scolaires font l'objet de multiples consultations, d'une part, par l'intermédiaire de comités et de groupes de travail (MEQ-

L'école : un élément vital pour l'ensemble de la communauté

Intervention de Laval Morin
Directeur général
Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia

Il faut comprendre l'importance des petites écoles pour les commissions scolaires du Québec. Les écoles de 100 élèves et moins constituent non pas un phénomène épisodique ou rarissime mais une composante essentielle du paysage scolaire des communautés rurales et, de plus en plus, des communautés urbaines.

La réalité, c'est qu'une diminution constante de leurs effectifs fait basculer un nombre sans cesse plus élevé d'écoles dans la catégorie des petites écoles. Pour bon nombre de commissions scolaires, c'est la très forte majorité de leurs écoles qui entrent dans cette catégorie. Par conséquent, si des solutions ne sont pas trouvées, c'est l'existence même des commissions scolaires qui est menacée et, avec elle, tout le développement social, éducatif, culturel et économique des régions.

Néanmoins, cela ne signifie pas que les petites écoles en question devront être maintenues coûte que coûte. Nous sommes d'avis qu'il appartient au milieu de tracer des limites réalistes à l'intérieur desquelles une école pourra être gardée disponible, ne serait-ce que parce que les ressources financières ne sont pas illimitées.

Mais surtout, il faut prendre conscience de l'importance des petites écoles pour les communautés rurales et les quartiers urbains. Il est clair qu'en l'absence d'école primaire, le développement de ces communautés et la consolidation des villages deviennent, à toutes fins utiles, des objectifs inaccessibles. Les résidents de ces villages sont parfaitement conscients que sans école primaire ils ne peuvent espérer attirer chez eux de jeunes couples ou des éléments de la population active qui seraient susceptibles de contribuer à revitaliser leur milieu. Dans ce sens, ils ont parfaitement raison d'associer la disparition de leur école primaire au début d'un processus de dépérissement dont les conséquences néfastes sont bien connues. Qui plus est, priver une communauté de son école, c'est à toutes fins utiles la priver d'un outil essentiel à son développement. Dans les communautés restreintes, autant dire dans les régions un tant soit peu marginales, l'école est une pièce maîtresse de tout un processus de prise en charge du milieu par le milieu.

Personnellement, je crois que nous devrions favoriser le maintien de l'école du quartier ou du village tant qu'il sera possible de garantir aux parents touchés des services pédagogiques de qualité tout en prenant en considération des balises administratives réalistes.

Il faut éviter de croire que c'est par nostalgie que les milieux revendiquent le maintien d'une école dans leur communauté, car je pense qu'une école dans une communauté, c'est une garantie d'équilibre pour la société québécoise.

Le Québec a besoin d'être rassuré et de connaître la volonté du gouvernement de favoriser aussi longtemps que possible l'école de quartier ou la dernière école du village. Il faut considérer cette revendication non comme un caprice mais comme une préoccupation légitime qui vise à maintenir dans chaque communauté un lieu où l'être se développe, où les valeurs se transmettent.

La question du financement

Je reconnais que le ministère de l'Éducation du Québec, à la suite des attentes formulées par les commissions scolaires les plus directement concernées par cette question, a pris des mesures pour favoriser le fonctionnement pédagogique et administratif des petites écoles :

- en ajoutant en 1987-1988 des postes d'enseignants et d'enseignantes afin d'aider au fonctionnement des classes multiprogrammes;

- en ajoutant en 1989-1990 un financement supplémentaire pour les commissions scolaires de petite taille, en relation avec les surfaces excédentaires.

Nous devons cependant admettre que le financement des écoles à faible effectif présente des contraintes de gestion très importantes pour les commissions scolaires touchées. En règle générale, les dépenses d'opérations des petites écoles sont considérablement supérieures au budget alloué parce que le financement accordé aux commissions scolaires a pour base les effectifs scolaires, et ce particulièrement pour les activités liées à la pédagogie.

Ainsi, par rapport au financement du personnel enseignant, en règle générale, nous observons dans les écoles primaires de 100 élèves et moins un nombre d'élèves par groupe inférieur au paramètre fixé par le Ministère. Cette situation a pour conséquence d'exiger dans les écoles plus grandes une moyenne d'élèves par maître plus élevé. Il faut également prendre en considération, dans l'évaluation des coûts liés à l'enseignement, les frais de déplacement pour les enseignants et enseignants (spécialistes) en anglais, en éducation physique et en musique.

Le fonctionnement des petites écoles exige des dépenses supplémentaires pour les services particuliers et les services complémentaires à l'élève. Nous constatons également qu'il existe un manque de ressources spécialisées capables d'offrir un réel soutien aux enseignants et aux enseignantes (psychologue, travailleur social, orthophoniste, etc. Il faut ajouter à cela les frais de déplacement de ces spécialistes. Une autre dimension importante du financement des petites écoles concerne l'achat des manuels scolaires et du matériel didactique, le fonctionnement des bibliothèques, la surveillance des élèves.

Ces quelques exemples servent à démontrer que la gestion financière des petites écoles n'est pas une question théorique, mais qu'elle fait l'objet de préoccupations majeures dans tous les milieux. C'est d'ailleurs cette situation qui m'amène à affirmer qu'il appartient à chaque milieu de tracer des voies réalistes pour ce qui concerne la gestion des petites écoles.

C'est un choix qui n'appartient pas au ministère de l'Éducation mais à chaque commission scolaire, en collaboration avec les parents directement intéressés et la communauté en général. Une attitude et un esprit de collaboration, plus que de confrontation, facilitent grandement la recherche de solutions harmonieuses.

Intervention de
Nicole Bhérer
Troisième vice-présidente
Fédération des comités de parents
de la province de Québec

Le financement des petites écoles peut-il modifier la réussite de nos enfants? Oui et non. Même si la problématique pour la petite école en milieu rural et celle en milieu urbain ne peut être tellement différente. Mais lorsqu'on applique les mêmes règles et les mêmes rapports que pour les écoles à classes uniques, il nous faut remettre en question l'équité. Depuis cette année, la façon de reconnaître l'éloignement par un coefficient particulier a été une mesure utile. Il reste cependant des points obscurs qui affectent les élèves au bout de la ligne. Si certaines mesures sont moins nécessaires quand les groupes sont moins nombreux parce que le sentiment d'appartenance est plus fort et le climat est plus propice aux échanges, cette situation exige plus de polyvalence de la part de l'enseignant ou l'enseignante. Aussi est-il opportun de prévoir des rapports élèves-maître moins élevés. Qu'y a-t-il de plus efficace? Un orthopédagogue qui vient une fois ou deux la semaine ou un plus petit groupe où l'enseignant ou l'enseignante suffit à la tâche parce qu'il est mieux outillé tant sur le plan du perfectionnement qu'en ce qui concerne le matériel didactique mis à sa disposition et à celle des enfants?

Quand les écoles sont petites, elles sont réparties sur un plus grand territoire et l'immobilisation draine souvent une partie du budget d'opérations, tout comme les frais de déplacements et d'itinérance des directeurs et directrices et des spécialistes. Par ricochet, il reste moins de fonds pour le matériel didactique, pour les livres des bibliothèques, pour les manuels scolaires. Bien sûr, certaines commissions scolaires ont mis sur pied des bibliothèques roulantes et favorisé la circulation du matériel didactique, mais il arrive souvent que les livres ont fait le tour plus vite que les enfants et ces derniers se trouvent à lire les mêmes histoires beaucoup plus que deux fois. Ou encore, on fait une rotation des programmes et les enfants voient les objectifs de la 3e année avant ceux de la 1re année parce que l'enseignant ou l'enseignante enseigne aux trois groupes le même programme. C'est qu'on manque d'outils, qu'on en fait la répartition et que les groupes sont malgré tout souvent nombreux. Parfois, les exigences de la tâche demandent aux parents de devenir des ressources pédagogiques!

On pourrait trouver d'autres avenues, si on appliquait toutes les règles particulières qui régissent l'administration scolaire : cadre d'école avec tâche d'enseignement ou responsable d'école mieux habilité à gérer des situations conflictuelles chez les élèves, ou diminution des cadres de services, ou si on utilisait d'une façon plus rentable les personnes des services de l'administration, on éviterait dans la plupart des cas les directeurs itinérants qui nécessitent des coûts et du temps qui pourraient être utilisés de façon plus adéquate. Ainsi on pourrait peut-être faire davantage la répartition des enseignants et des enseignantes selon ce qui est prévu dans les conventions pour le nombre d'élèves par établissement. De plus, il importe que les mesures budgétaires positives ne soient pas annihilées par des coupures dans d'autres postes, ce qui a pour résultat, dans les commissions scolaires qui possèdent de petites et de grosses écoles, des gros groupes à classes uniques et même dans les classes multiprogrammes pour conserver les écoles rurales ouvertes.

La décroissance de l'effectif scolaire et les fermetures d'écoles

Animateur
Jeannot Bordeleau
Directeur régional
Direction régionale de Québec-Chaudière-Appalaches
Ministère de l'Éducation

Invités
Margaret Rioux-Dolan
Directrice régionale adjointe
Direction régionale de la Côte-Nord
Ministère de l'Éducation

Lucien Flamand
Président
Commission des écoles catholiques de Québec

Isabelle Lemoine
Mère d'élève
Présidente du comité d'école
Christ-Roi

André Pelletier
Directeur général
Commission scolaire
Samuel-De Champlain

Facteurs de décisions

Intervention de Margaret Rioux-Dolan
Directrice régionale adjointe
Direction régionale de la Côte-Nord
Ministère de l'Éducation

a) La situation de l'effectif

- La diminution de l'effectif et aucune perspective d'augmentation.
- La fluctuation de l'effectif scolaire.
- La situation financière des commissions scolaires par rapport à l'effectif possible.
- La situation financière générale au Québec, la diminution de la marge de manoeuvre du Ministère.
- Le contexte environnemental et la conjoncture des milieux.

b) Quelles sont les personnes touchées par ces décisions?

- *Les élèves :*
  - les premiers touchés par les décisions;
  - ne sont pas consultés;
  - subissent les débats des adultes;
  - inquiets par tout ce qu'ils entendent (souvent pris en otages).

- *Les parents :*
  - touchés;
  - sont consultés, mais pas assez selon eux;
  - sont inquiets pour leurs enfants et relativement à la qualité des services.

- *Les enseignants et enseignantes :*
  - touchés souvent comme leurs élèves en donnant l'enseignement;
  - sont consultés selon les modalités de la convention collective;
  - sont inquiets de ne pas être à la hauteur.

c) Quels sont les choix possibles?

- *Modèles connus et leur effet.* Analyse des moyens pour mettre en évidence les aspects positifs et non plus seulement les aspects négatifs.

- *Conditions pour faciliter la prise de décision :*
  - Se centrer sur l'objectif : assurer des services éducatifs de qualité;
  - Favoriser une approche globale;
  - Favoriser une planification à long terme;
  - Donner l'information la plus concrète possible;
  - Favoriser la collaboration et la concertation : communautés et personnes intéressées;
  - Favoriser l'ouverture d'esprit au moment des discussions;
  - Avoir un esprit critique quant aux moyens étudiés;
  - Permettre à ceux et celles qui doivent prendre une décision de la prendre librement;
  - Collaborer à la mise en place des solutions.

En conclusion...

- Il faut prendre conscience des exigences des situations, des choix difficiles à faire, de la nécessaire lucidité que l'on doit avoir face aux situations.

- Le défi de la réussite éducative est le même pour les petites écoles et les classes multiprogrammes que pour l'ensemble des écoles. Cette réussite nécessite l'engagement de tous et de toutes.

Le point de vue exprimé ici s'appuie sur les expériences vécues à l'école Christ-Roi de Saint-Camille.

Intervention de Isabelle Lemoine
Mère d'élève et Présidente du comité d'école Christ-Roi

Saint-Camille est une petite municipalité d'environ 500 habitants située en Estrie. L'école Christ-Roi est une école primaire qui comprend 47 élèves de la 1re à la 6e année, se répartissant en trois classes multiprogrammes de la façon suivante :

- 16 élèves en 1re et en 2e année;
- 10 élèves en 3e et 4e année;
- 21 élèves en 5e et 6e année.

Il y a aussi un groupe jumelé de maternelle et prématernelle (environ 15 élèves) afin de pouvoir conserver ces classes ouvertes.

Au printemps 1992, la commission scolaire voulait imposer une nouvelle formation de groupes à cause de contraintes budgétaires mais surtout parce qu'il n'y avait que 10 élèves en 3e et 4e année.

On proposait de former deux classes multiprogrammes tout en offrant une ressource en orthopédagogie à 40 p. 100, sinon certains élèves seraient envoyés vers d'autres écoles.

Comme parents, nous avons donc eu à remettre en question les choix qu'on se proposait de nous imposer et à chercher des solutions.

Les choix faits pour garder les enfants à Saint-Camille

Il était hors de question pour les parents de déplacer les enfants vers d'autres écoles afin d'éviter un transport scolaire trop long (déjà certains élèves ont un trajet de 40 minutes matin et soir). De plus, nous désirions *que nos enfants restent dans leur milieu de vie* car nous croyons que c'est là qu'ils peuvent atteindre un développement optimal. Et par ailleurs, nous pensons qu'un trop long transport ainsi qu'un déracinement pourraient inciter les enfants au décrochage scolaire dans le futur.

Nous vivions déjà le phénomène des classes multiprogrammes et nous croyions que la charge de travail des enseignants et des enseignantes était déjà imposante. De plus, nous avions vraiment l'impression que les enfants n'auraient plus la même qualité d'attention et d'enseignement, étant donné le nombre d'élèves de divers échelons dans chaque classe (21 élèves au 1er cycle et 26 au 2e).

Nous nous sommes mis à craindre que ce soient nos enfants qui « payent » pour des normes rigides en ce qui concerne le rapport élèves-maître. Et en faisant nos recherches, nous avons découvert que souvent les statistiques relatives à la réussite scolaire dans les classes multiprogrammes sont réalisées à partir de classes où les élèves sont présélectionnés. On choisit généralement des élèves autonomes, sans problèmes majeurs, ce qui n'est pas toujours le cas dans une petite école.

Nous craignions aussi que même si le nombre d'élèves augmentait un peu dans les années à venir, la commission scolaire n'embaucherait pas un troisième enseignant de nouveau. Et nous pensions qu'en laissant nos élèves de 3e et 4e partir vers une autre école, cela ouvrait toute grande la porte à une fermeture d'école à très court terme.

Comment le problème a été résolu en modifiant l'organisation scolaire

À la suite d'une suggestion des enseignants et des enseignantes, la décision a été prise par les commissaires :

- que les spécialités soient enseignées par cycle;
- qu'on enlève complètement la charge de 40 p. 100 d'orthopédagogue qu'on nous offrait.

Cela a permis à la commission scolaire d'économiser l'équivalent d'un spécialiste.

La municipalité qui contribuait déjà à l'entretien de l'école (l'immeuble) en payant le loyer d'une salle adjacente à l'école (40 p. 100 du budget total d'entretien annuel) *a accepté la proposition des commissaires de contribuer financièrement* en prenant en charge le déneigement de la cour d'école et du stationnement.

Au cours de nos rencontres, un parent a suggéré que les enfants viennent à l'école par classe, advenant le cas où on se retrouvait avec seulement deux enseignants ou enseignantes, par exemple :

- le lundi les élèves de 1re année sont seuls avec l'enseignant;
- le mardi ce sont les élèves de 2e qui sont seuls avec l'enseignant;

- le mercredi ce sont les élèves de 3e qui sont seuls avec l'enseignant;
- les jeudi et vendredi les trois classes se trouvent ensemble.

Cela permettrait aux enseignants d'accorder le maximum d'attention aux matières ou aux élèves qui en demandent le plus. Les élèves pourraient quand même voir les programmes du Ministère puisqu'ils seraient moins nombreux en classe. Mais ce fonctionnement est impossible à cause du minimum de 180 jours de classe par élève.

Par ailleurs, d'autres personnes pourraient prendre les élèves en charge, par exemple, pour les sorties éducatives, les classes de sciences de la nature, etc. Pendant ce temps, l'enseignant ou l'enseignante pourrait se consacrer à l'enseignement plus traditionnel des matières de base. Ces autres personnes pourraient être des enseignants ou des enseignantes en probation qui accepteraient peut-être de travailler à un salaire inférieur à celui d'un enseignant ordinaire pour venir prendre de l'expérience.

Ces exemples sont donnés pour en venir à dire que si on avait plus de souplesse pour trouver des solutions, on arriverait peut-être à trouver des idées différentes.

On devrait nous permettre d'être plus créatifs, de sortir des sentiers battus. Les parents ont souvent des idées originales mais ne peuvent les mettre en pratique à cause des contraintes imposées. Ces contraintes font en sorte que, en tant que parents, nous avons souvent l'impression que les priorités sont mal placées et que la solution revient toujours à nous taxer d'un côté ou de l'autre. Nous ne nous sentons pas soutenus dans les efforts que nous faisons pour trouver des solutions et les mettre en pratique.

Les rôles des personnes touchées

Il faut souligner que la municipalité a eu un rôle déterminant dans la décision que les commissaires ont prise. Son rôle ne se situe pas uniquement sur le plan financier mais aussi sur le plan de l'engagement puisqu'elle a créé un comité de recherche et de développement. Ce comité a été mis sur pied parce que les divers agents de la municipalité se sont aperçus que nous risquions de perdre l'école à plus ou moins brève échéance et que si l'école fermait, c'est tout le milieu qui se fermerait tranquillement.

Il faut dire que les gens de Saint-Camille ont vu l'effet causé par la fermeture de l'école du village voisin. Il y a eu une diminution de la population, une perte de services, et aujourd'hui on voit littéralement le village mourir.

Le comité, qui touche de près le problème de la décroissance de l'effectif scolaire, a pour but de trouver des idées pour fortifier le milieu, de favoriser des projets qui permettront de stabiliser et même d'augmenter la population, sans pour autant perdre le cachet et la qualité de vie que nous avons à Saint-Camille.

Le milieu est conscient que l'école est un atout capital pour attirer de nouveaux arrivants. On s'aperçoit aussi que le problème est global et que beaucoup de choses sont liées entre elles; par exemple, on aimerait que les MRC soient sensibilisées au phénomène des petites municipalités

et au fait que les petits projets ont autant d'importance à leur échelle que les grands projets comportant de gros investissements dans les grandes villes.

Le comité d'école a été l'instigateur de toutes les initiatives et joue un rôle essentiel quant au suivi du dossier. Le conseil d'orientation de notre école comprenait des parents d'autres écoles intégrées qui étaient moins touchés, mais tout de même sympathisants.

Décrivons ici le rôle de deux organismes qui s'engagent activement auprès de l'école.

Le P'tit Bonheur. Notre centre culturel est situé tout près de l'école. Il s'y trouve une galerie d'art où est présentée chaque mois une exposition différente. Les enfants peuvent y aller, selon l'horaire de leur cours d'art et de l'artiste, qui est présent à ce moment-là pour commenter ses oeuvres, expliquer sa technique, sa démarche, aux élèves de chaque groupe. Les enfants peuvent même expérimenter le matériau utilisé par l'artiste. C'est donc une expérience très enrichissante pour eux.

Il faut souligner le rôle important de coopération et d'appui des enseignants et enseignantes et de la direction. La commission scolaire s'est montrée attentive à nos besoins. La collectivité a appuyé nos démarches de développement.

La bibliothèque municipale. Notre bibliothèque fait partie d'un réseau relié à une bibliothèque centrale de prêt à Sherbrooke. Les bénévoles planifient un horaire permettant aux élèves de l'école d'y venir une fois par cycle de neuf jours. La responsable pour l'année 1991-1992 a mis sur pied un club de *Livromagie*, qui met à la disposition des enfants des livres d'auteurs et d'illustrateurs québécois, qui organise divers concours. Grâce à ce club, les élèves ont de beaucoup augmenté le nombre de volumes qu'ils ont lus et les enseignants et enseignantes ont vu une différence dans le vocabulaire des enfants, qui s'en est trouvé enrichi, ainsi qu'une amélioration de l'orthographe.

Bref, on voit bien ici l'influence que le milieu peut avoir sur l'école. Et à Saint-Camille, le milieu est très dynamique.

Nous avons essayé d'autres moyens pour obtenir d'autres sources de financement et augmenter notre effectif : un comité spécial a été formé en 1990-1991 afin de mettre sur pied une service de garde en milieu scolaire; en début d'année scolaire 1991-1992 on a essayé d'établir un service de devoirs et de leçons. Malheureusement, ces activités n'ont pas fonctionné parce que nous n'avions ni l'argent ni un nombre suffisant de participants pour implanter et maintenir de façon durable de telles activités.

Conclusion

La communication entre les différents acteurs, une réelle écoute mutuelle permettraient d'en venir à des consensus intéressants au sujet des petites écoles.

Et on doit redire qu'il faut permettre aux parents et aux différents acteurs de sortir des sentiers battus. On doit assouplir les contraintes

RÉSEAU) et, d'autre part, par la consultation formelle de toutes les commissions scolaires. Donc, toutes les préoccupations des commissions scolaires aux incidences financières font l'objet d'analyses et de travaux. Le dossier « financement des petites écoles » a été particulièrement présent au cours des dernières années et il en est résulté plusieurs modifications aux règles de financement.

Responsabilisation

La méthode d'allocation des ressources privilégie la responsabilisation des commissions scolaires. En ce sens, plus de 92 p. 100 des ressources sont allouées aux commissions scolaires, a priori avec complète transférabilité entre les divers postes budgétaires. Cela veut dire qu'une commission scolaire connaît en début d'année, à partir de l'estimation de ses effectifs, la presque totalité de ses ressources financières et qu'elle peut les affecter selon ses besoins et ses priorités (dans le respect des grands encadrements nationaux tels les régimes pédagogiques et les conventions collectives).

Équité

Les règles budgétaires doivent répartir les ressources financières disponibles le plus équitablement possible entre les commissions scolaires en tenant compte des mandats qu'elles doivent assumer pour les effectifs qu'elles desservent (élèves de la formation générale, élèves de la formation professionnelle, élèves en difficulté d'apprentissage, élèves handicapés). Cependant s'ajoute la prise en considération de variables qui sont propres à un certain nombre de commissions scolaires :

- la taille de la commission scolaire et de ses écoles;
- l'éloignement;
- la dispersion;
- les superficies excédentaires;
- les petites écoles.

Ces variables sont nommément inscrites dans les règles budgétaires en vigueur et se retrouvent dans le calcul de deux principaux paramètres de financement :

a) Les rapports élèves-maître (3 000 000 000 $)

Chaque commission scolaire se voit calculer un rapport élèves-maître qui lui est propre pour :

- la maternelle;
- le primaire;
- le secondaire.

Le calcul prend en considération les obligations découlant des conventions collectives, des régimes pédagogiques, *et aussi de la répartition par école des effectifs de la commission scolaire.* Ainsi, une commission scolaire avec plusieurs petites écoles verra ses rapports élèves-maître être plus bas qu'une qui a des écoles plus populeuses, comme dans l'exemple suivant :

Région administrative	Rapport élèves-maître du primaire		% des petites écoles (primaire)
	Moyen[2]	Minimum [3]	
Bas-Saint-Laurent-Gaspésie Îles-de-la-Madeleine	1/16,8528	1/12,0633	48,23 %
Laval-Laurentides-Lanaudière	1/18,9379	1/12,9538	14,46 %
Moyenne provinciale	**1/18,4340**		

b) Les allocations pour les dépenses autres que le personnel enseignant (930 000 000 $)

Les règles budgétaires tiennent compte, en plus des catégories d'élèves, de différents facteurs tels l'éloignement, la dispersion, les superficies excédentaires et les petites écoles au primaire. Ces variables entraînent des coûts de près de 100 000 000 $. Par exemple :

Activités éducatives

Région administrative	Montant par élève		% des petites écoles (primaire et secondaire)
	Moyen	Maximum	
Bas-Saint-Laurent-Gaspésie Îles-de-la-Madeleine	607, $	738, $	45,80 %
Laval-Laurentides-Lanaudière	558, $	626, $	13,43 %
Moyenne provinciale	**573, $**		

Activités reliées aux équipements (superficies excédentaires)

Région administrative	Montant par élève		% des petites écoles (primaire et secondaire)
	Moyen	Maximum	
Bas-Saint-Laurent-Gaspésie Îles-de-la-Madeleine	136, $	307, $	45,80 %
Laval-Laurentides-Lanaudière	19, $	133, $	13,43 %

Comme on peut le constater, les règles budgétaires tiennent compte de façon particulière du phénomène des petites écoles, bien entendu dans un contexte de ressources financières limitées.

Références

1 Données tirées du Budget 1992-1993 - Renseignements supplémentaires / Crédits (Gouvernement du Québec)

2 Pour l'ensemble des commissions scolaires de cette région administrative.

3 La commission scolaire avec le rapport élèves-maître le plus bas.

quand il est question des petites écoles, car les solutions ne se trouvent pas uniquement dans une augmentation des ressources financières. Cependant, on doit aussi considérer que l'économie qu'on cherche à faire maintenant ne sera peut-être pas un gain dans le futur si on se retrouve avec plus de décrocheurs, de chômeurs, d'assistés sociaux, de gens mécontents, d'insatisfaits. L'insatisfaction en général nuit au bon fonctionnement de n'importe quel système, scolaire ou autre.

Intervention de André Pelletier
Directeur général
Commission scolaire Samuel-De Champlain

Aborder la question de la gestion de la décroissance de la population scolaire, particulièrement des effectifs de l'éducation préscolaire et du primaire, c'est s'aventurer sur un terrain miné, compte tenu du haut degré d'émotivité entourant toute la question de la formule et de la localisation des services à offrir aux élèves les plus jeunes d'une commission scolaire.

La décroissance soutenue des effectifs de l'éducation préscolaire et du primaire depuis quatre ou cinq ans, et la perspective, selon les études démographiques récentes du ministère de l'Éducation, que cette diminution du nombre d'élèves se poursuive au cours des quatre ou cinq prochaines années obligent les commissions scolaires à se questionner sur le mode d'organisation des classes et des écoles, particulièrement dans les milieux davantage touchés par la diminution constante de leur population d'âge scolaire.

À titre d'illustration concrète, en six ans, à la Commission scolaire Samuel-De Champlain, l'effectif du primaire aura diminué de 455 élèves, soit l'équivalent de 24 classes, tandis qu'au secondaire il aura augmenté de 720 élèves, dans la même période, pour un ajout nécessaire d'environ 25 groupes.

Toujours à Samuel-De Champlain, la dispersion des effectifs préscolaire et primaire dans plus de 23 écoles fait en sorte que, malgré une diminution annuelle des inscriptions, il n'est pas possible, compte tenu des contraintes organisationnelles et de la situation géographique des différentes écoles, de réduire le nombre de classes proportionnellement à la diminution réelle du nombre d'élèves, ce qui fait en sorte que certains milieux se retrouvent avec des classes de neuf, dix ou onze élèves, ce qui implique la nécessité de se tourner vers la formule des classes multiprogrammes ou encore d'explorer les possibilités de regroupements d'élèves par cycle ou par année entre certaines écoles de villages ou de quartiers différents, quand ce n'est carrément d'envisager la fermeture de la dernière école du quartier ou du village.

Les solutions possibles et les réactions qu'elles suscitent

1. Fermeture de la dernière école de quartier ou du village

Parmi les choix politiques et administratifs qui s'offrent aux commissions scolaires aux prises avec la décroissance de leurs effectifs, la perspective de devoir procéder à une fermeture d'école est évidemment la dernière à envisager à mon point de vue, soit une fois

ue tous les autres moyens ont été inventoriés et examinés pour ce qui st de la possibilité de leur application.

En effet, de nombreuses embûches guettent une commission sco- aire qui désire procéder à une fermeture d'école, particulièrement au rimaire, sans oublier l'obligation que fait la *Loi sur l'instruction ublique* à toute commission scolaire de se doter d'une politique rela- ve aux fermetures d'écoles.

En tant que directeur général qui a vécu tout le processus menant la fermeture de trois écoles primaires sur les quatre qui étaient visées ar une fermeture en 1991-1992, je suis en mesure d'affirmer qu'il aut se préparer à une lutte farouche de la part des différents groupes ocio-économiques touchés par une telle décision. Malgré toute la igueur et tout le rationnel qu'il peut y avoir derrière une orientation isant à réduire le nombre d'écoles en activité, on ne peut minimiser impact psychologique que subit un milieu qui voit la dernière école lu village ou du quartier disparaître, et le débat ne se situe plus à artir de ce moment-là sur un plan rationnel, mais l'émotivité prend le lessus très facilement.

Quelle que soit l'issue du dossier qui se traduit soit par une ferme- ure effective de l'école ou encore par un changement d'orientation de a part de la commission scolaire à la suite de la période de consulta- ion et des pressions qui en découlent inévitablement, les milieux ntéressés demeurent pendant plusieurs années sur la défensive et surveillent les moindres faits et ge. es des administrateurs et des ges- tionnaires de la commission scola'e en ce qui a trait au fonctionnement de leur école.

Je ne veux pas dire ici, en illustrant ces différents problèmes, qu'il faille pour une commission scolaire renoncer à tout jamais à toute perspective de rationalisation dans l'utilisation de ses immeubles, bien au contraire, mais un organisme qui décide d'entreprendre une telle démarche doit être conscient de tout le cheminement préalable que les milieux touchés doivent être invités à faire.

Il nous faut donc, dans un tel contexte, être réalistes et considérer toutes les autres possibilités quant à la formule à privilégier pour contrebalancer la diminution soutenue de la population scolaire.

Regroupements d'élèves dans certaines écoles du village ou du quartier

Puisqu'il est si difficile, voire impossible dans certains milieux, d'envisager la fermeture de la dernière école, il faut donc se rabattre sur d'autres solutions plus acceptables de la part des parents que cette décision concerne. Une de ces solutions, à prime abord, pourrait être le jumelage de certains villages ou de certaines écoles de quartiers différents dans le but d'en faire des écoles de cycle par exemple, ce qui permettrait d'offrir des classes uniques dans les écoles touchées.

Cette solution, aux yeux de certains parents, a comme inconvé- nient de prolonger le temps de transport par autobus pour certains élèves et de forcer des milieux, qui parfois n'ont pas ou peu d'affinité entre eux, à siéger à un même conseil d'orientation et idéalement à un même comité d'école.

Nous avons eu des expériences négatives chez nous en ce qui concerne des tentatives de regroupements d'élèves par cycle, dans des villages différents, de façon à éviter d'avoir recours à la formule des classes multiprogrammes dont certains parents ne voulaient absolument pas entendre parler. Plusieurs parents ont en effet décidé d'inscrire leur enfant à l'école privée devant la perspective d'une telle organisation des classes.

Certains milieux n'ont pas encore fait suffisamment de cheminement sur cette question pour être en mesure d'accepter un jumelage entre deux villages voisins ou entre des quartiers limitrophes.

Il devient nécessaire, dans un tel contexte, d'inventorier les moyens pour aider les milieux à cheminer et à évoluer de façon à élargir la notion de bassin d'élèves desservi par une école donnée. Il va devenir de plus en plus nécessaire, si la décroissance devait se maintenir pendant encore une dizaine d'années, de manifester plus d'ouverture envers cette formule de jumelage de villages ou d'écoles de quartiers plutôt que de l'écarter du revers de la main comme font certains milieux que je qualifierais de milieux refermés sur eux-mêmes.

3. *L'organisation de classes multiprogrammes*

Compte tenu de la difficulté d'application des deux premières solutions, particulièrement celle qui consiste à fermer des écoles, une des dernières possibilités qui s'offrent autant aux politiciens qu'aux administrateurs des commissions scolaires consiste à augmenter de façon importante, au fil des années, le nombre de classes multiprogrammes, particulièrement mais non exclusivement en milieu rural.

C'est ainsi qu'à la Commission scolaire Samuel-De Champlain le nombre de classes multiprogrammes a augmenté d'environ 25 p. 100 en deux ans. Cette augmentation considérable est attribuable certes à la diminution non moins importante des effectifs de l'éducation préscolaire et du primaire, mais surtout au refus de certains milieux de se jumeler de façon à avoir des écoles de cycle, ce qui aurait contribué, dans deux villages en particulier, à éliminer, et ce dès la première année, au moins quatre classes multiprogrammes.

La formule des classes multiprogrammes ne suscite pas la même réaction d'un milieu à l'autre. En effet, certaines écoles décident spontanément, il faut dire cependant que c'est là l'exception, de recourir à la formule des classes multiprogrammes, de façon à regrouper dans un groupe plus restreint les élèves ayant plus de difficulté pour favoriser un enseignement plus individualisé, alors que les élèves les plus forts sont regroupés dans la classe multiprogramme.

Le recours à la formule des classes multiprogrammes a suscité des débats passionnés et une levée de boucliers de la part de plusieurs parents qui étaient appelés à consentir pour une première fois à cette formule d'enseignement pour leur enfant. Il faut probablement attribuer à la méconnaissance des modalités relatives à l'organisation des cours dans les classes multiprogrammes cette réaction d'opposition systématique à l'application de cette formule.

Malgré des statistiques nationales selon lesquelles les élèves ayant eu à cheminer selon cette formule ne souffrent d'aucune façon de retard, tant sur le plan pédagogique que sur le plan socio-affectif, plusieurs parents demeurent farouchement opposés à cette approche pour leur enfant.

Des données récentes concernant le taux de diplomation chez les élèves du secondaire, et ce, par école de provenance au primaire, indiquent très clairement que pour les années 1986 à 1988, les deux écoles où la formule des classes multiprogrammes constitue la règle ont vu 100 p. 100 de leurs élèves obtenir un diplôme d'études secondaires ou d'études professionnelles.

Il n'y a donc, bien au contraire, aucun lien de cause à effet entre le décrochage scolaire ou la réussite éducative et le fait d'avoir cheminé dans les classes multiprogrammes.

Les conditions de réussite des classes multiprogrammes

Il serait illusoire et utopique de croire que la formule des classes multiprogrammes ne comporte que des avantages et aucun inconvénient. Au contraire, si certaines conditions ne sont pas réunies, cette formule peut être néfaste à des générations d'élèves.

L'engagement inconditionnel des enseignants et enseignantes qui sont concernés par l'enseignement en classes multiprogrammes, le partage adéquat de leur temps d'enseignement et la gestion de la classe sont des facteurs primordiaux dans le succès d'une telle formule. Le partage du temps alloué à chacune des matières de même que le respect du régime pédagogique, malgré une organisation plus difficile, sont à la base des conditions assurant un minimum de qualité pour les élèves.

J'ai vu en effet des enseignants et enseignantes incapables de se conditionner à enseigner à deux niveaux simultanément en cours d'année, décrocher complètement devant ce défi qu'ils jugeaient insurmontable.

Il y a donc une ouverture d'esprit nécessaire de la part du personnel, un appui soutenu de la part de la direction de l'école touchée de même que de la commission scolaire, particulièrement par les services éducatifs. En effet, les conseillers et conseillères pédagogiques ou les responsables de matières devraient apporter un soutien direct aux enseignants et aux enseignantes s'occupant des classes multiprogrammes dans la répartition des objectifs d'apprentissage, surtout dans les matières de base.

Ce soutien devrait précéder l'ajout de nouvelles classes multiprogrammes, de façon à rassurer et à outiller les nouveaux enseignants et enseignantes, et de ce fait contribuer à atténuer les craintes des parents.

Malgré la meilleure bonne volonté, il demeure que certains élèves connaissent des retards en ce qui concerne les apprentissages ou ont, pour certains, des problèmes de comportement, ce qui fait qu'il devient nécessaire, dans un tel contexte, que de l'aide additionnelle soit apportée à ces enseignants et enseignantes qui ont à travailler particulièrement dans les classes où les enfants ont le moins d'autonomie, c'est-à-dire au premier cycle du primaire.

À cet égard, la Commission scolaire Samuel-De Champlain a décidé cette année d'injecter quelque 25 000 $ en soutien à ses 12 classes multiprogrammes selon une formule de poids relatif de l'effectif inversement proportionnel au degré d'autonomie des élèves touchés et en lien direct avec le nombre d'élèves dans la classe multiprogramme.

Les modalités d'utilisation de cette aide financière sont laissées à la discrétion des milieux intéressés. Une telle aide pourrait se traduire par exemple dans une 1re et 2e années de 21 élèves et une 2e et 3e années de 25 élèves dans la même école, par la possibilité de regrouper pendant toute l'année les élèves de 2e pour les cours de mathématique qui seraient donnés par un autre enseignant ou une autre enseignante que les responsables des classes multiprogrammes. Il s'agit d'une modalité, et plusieurs autres sont possibles, mais l'objectif de la mesure est vraiment d'aider à la fois l'enseignant ou l'enseignante à avoir une tâche qui soit acceptable et les élèves à avoir la meilleure qualité de service possible.

Il est également essentiel que des échanges réguliers se fassent entre les milieux qui ont à vivre la formule des classes multiprogrammes, et ce colloque se veut un lieu privilégié d'échanges entre directions d'école, entre décideurs, commissaires, administrateurs et administratrices, et surtout entre enseignants et enseignantes engagés dans cette formule.

Il est clair que l'ajout de classes multiprogrammes ou le maintien des classes existantes ne peuvent se faire sans un soutien continu et étroit de la part de tous les agents de la commission scolaire et de l'école.

La responsabilité de scolariser les élèves dans de telles conditions ne peut reposer sur les seules épaules des enseignants et des enseignantes. Il importe, de plus, de faire un travail de sensibilisation auprès des parents quant aux effets et aux conséquences sur leur enfant de l'application de cette formule.

Il faut vraiment démontrer qu'il ne s'agit pas d'un retour au temps des filles de Caleb mais d'un choix rationnel de la commission scolaire en engageant les milieux dans le processus décisionnel.

En conclusion, pour avoir vécu des fermetures d'écoles au cours des deux dernières années, pour avoir tenté d'amener certains milieux à s'ouvrir à la perspective d'un jumelage de façon à favoriser des écoles par cycle, et de ce fait éliminer la nécessité de recourir aux classes multiprogrammes, je suis en mesure d'affirmer aujourd'hui qu'une des seules options qu'il reste aux commissions scolaires est de se tourner de plus en plus vers les classes multiprogrammes, non pas comme pis-aller mais comme solution valable à un problème auquel nous tous faisons face, c'est-à-dire la décroissance à la fois des effectifs et des ressources en éducation et la nécessité de faire des choix quant à l'affectation de ces ressources.

La multiplicité des besoins, l'alourdissement des effectifs en adaptation scolaire et des groupes d'élèves handicapés ne permettent plus de maintenir des classes ordinaires au primaire ou au secondaire à 10 ou 12 élèves sous le maximum permis. Ce sont des choix administratifs et politiques déchirants, certes, mais les commissaires, les administrateurs et les administratrices ne peuvent se défiler devant leurs responsabilités puisque les besoins deviennent quasi illimités alors que les ressources, elles, sont limitées.

Intervention de
Lucien Flamand
Président
Commission des écoles catholiques de Québec

La Commission des écoles catholiques de Québec (CECQ) est sans doute l'une des plus affectée par la décroissance de son effectif scolaire. En effet, en l'espace de vingt ans, elle a vu passer sa population scolaire de 33 000 à 11 000 élèves, une diminution de deux-tiers. De façon plus précise, la population du préscolaire et du primaire est passée de près de 17 000 à 6 000 élèves.

Avant de voir les conséquences de cette décroissance, voyons-en rapidement les causes et la façon dont s'est produit ce changement.

La dénatalité est un phénomène dont la constance se fait sentir depuis plusieurs années et il n'y a présentement sur notre territoire aucun indice de stabilisation du nombre des naissances et, encore moins, de croissance de ce nombre.

Alors qu'autrefois le Québec avait la réputation d'avoir des familles nombreuses, aujourd'hui la moyenne est de 1,2 enfant par famille. Par ailleurs, l'éclatement des familles et les familles monoparentales expliquent aussi cette dénatalité.

Aussi, la migration vers la banlieue a été longtemps un phénomène important mais nous assistons plutôt aujourd'hui à un étalement urbain croissant au détriment de la banlieue elle-même qui s'agrandit. Par ailleurs, le centre-ville ne reçoit que très peu de jeunes couples parmi ceux qui y reviennent. Ces quelques jeunes couples n'ont pas ou que peu d'enfants (0,5 enfant par famille au centre-ville).

La CECQ étant une commission scolaire intégrée depuis sa création en 1846, elle a donc développé pendant ses années de croissance un réseau d'école qui correspondait aux besoins du temps. Des collèges pour les garçons et des couvents pour les filles dans tous les quartiers et même presque toutes les paroisses. Avec le *Rapport Parent*, la création du ministère de l'Éducation, et ce que l'on a appelé au Québec, la révolution tranquille, est apparue la mixité dans les écoles. À l'époque, certains quartiers de Québec étaient encore en développement et, en 1970, la Commission scolaire de Vanier était intégrée à la CECQ C'était l'apogée avec 33 000 élèves.

Depuis ce temps, nous devons gérer la décroissance. Et comme le financement d'une commission scolaire est directement relié à sa clientèle, autant les subventions gouvernementales que les taxes sont affectées par cette diminution de clientèle.

Nous devons donc opérer avec un budget restreint. De plus, nous devons nous rappeler que, depuis 1990, le ministère de l'Éducation ne finance plus la gestion des équipements. Un réseau d'écoles à moitié vides, c'est donc un fardeau très lourd à supporter pour une commission scolaire.

Les sommes investies dans un tel réseau nous obligent à couper dans les services. Alors que la clientèle exigerait davantage, nous devons restreindre les services : moins de psychologues, d'orthophonistes, etc.

Nous avons tenté de rentabiliser ces espaces disponibles par des locations. Bien que nous puissions en retirer certains revenus, ce n'est pas suffisant. Actuellement, le marché locatif dans nos écoles est, à toutes fins pratiques, inactif.

Dans le cas des écoles secondaires, nous étions convaincus d'avoir enfin consolidé notre réseau pour un certain nombre d'années. Mais déjà des difficultés commencent à apparaître. Clientèle insuffisante pour former des groupes qui permettraient d'offrir certaines options.

Au cours de ces années, nous avons dû constamment réorganiser notre réseau d'écoles primaires. Le regroupement de deux écoles sous-utilisées en une seule école permettait à l'ensemble de ces élèves de continuer à recevoir des services de qualité.

Tant qu'il est resté une école par paroisse et que la clientèle fut suffisante pour offrir toute la variété des services, il n'y avait que très peu de réaction dans le milieu. Mais la situation est maintenant plus critique parce que nous avons été dans l'obligation de fermer des écoles de quartier et il est à prévoir à court terme que d'autres écoles devront fermer leurs portes.

Une école partiellement occupée entraîne les mêmes coûts en électricité, chauffage et entretien que si elle était totalement occupée.

Par ailleurs, la diminution des élèves et le taux d'occupation des écoles n'a pas seulement des effets négatifs sur le financement mais sur l'ensemble de l'organisation scolaire :

- direction à mi-temps;
- spécialistes qui voyagent entre trois ou quatre écoles;
- difficultés dans la formation des groupes;
- classes multiprogrammes.

Les parents ne veulent pas voir fermer leur école de quartier. L'éloignement des enfants, les risques accrus d'un parcours plus long, les lunchs à l'école, etc. Par ailleurs, la plupart s'objectent à ce que leur enfant soit placé dans une classe à degrés multiples alléguant qu'il ne recevra pas les mêmes services ni la même attention de l'enseignante ou de l'enseignant.

Même des groupes d'enseignants et d'enseignantes ont déposé des mémoires pour contester l'existence des classes multiprogrammes. Ils soulèvent que ce type d'organisation cause de graves problèmes d'ordre pédagogique. Ils sont d'avis que chaque enfant d'un même niveau doit être capable de cheminer seul pendant que l'enseignant ou l'enseignante travaille à l'autre niveau, que cet enfant doit donc posséder une grande capacité d'attention et de concentration et qu'il doit être très autonome. Souvent, comme ces classes se retrouvent dans des milieux défavorisés, d'autres problèmes se présentent dont le manque d'encadrement, sans compter les enfants en difficulté d'apprentissage qui exigent une grande disponibilité de l'enseignant ou de l'enseignante.

L'accessibilité et l'équité veulent qu'autant que possible chaque élève de la Commission reçoive des services de qualité comparable.

La Commission doit donc faire des choix en ayant à l'esprit sa mission : offrir un enseignement de qualité à tous les élèves qui lui sont confiés.

Y a-t-il d'autres solutions?

Intervention de
Jeannot Bordeleau
Directeur régional
Direction régionale de Québec-Chaudière-Appalaches
Ministère de l'Éducation

M. Lucien Flamand, directeur général de la Commission des écoles catholiques de Québec, montre que la décroissance de l'effectif scolaire touche les grands centres comme Montréal et Québec aussi bien que les petites régions.

À la Commission des écoles catholiques de Québec, en 20 ans, la population scolaire est passée de 53 000 à 11 000 élèves. Au primaire, la clientèle a subi une chute de 17 000 à 6 000 élèves.

Les **causes** de cette décroissance sont nombreuses :

- *La dénatalité*. Il n'y a aucun indice qui permette de prévoir le nombre des naissances et encore moins une stabilisation pour les années à venir.
- *L'éclatement des familles*. Il y a 0,5 enfant par famille au centre-ville de Québec.

Les **conséquences** de cette décroissance sont :

- Les budgets sont restreints car ils sont en relation directe avec les effectifs;
- Pour des réseaux à demi pleins, il faut couper d'autant psychologue, orthopédagogue, etc.;
- Même au secondaire, les effectifs sont insuffisants pour former des groupes qui permettraient d'offrir certaines options;
- Il faut donc prévoir à court terme d'autres fermetures car des écoles à demi pleines entraînent les mêmes coûts d'entretien que des écoles remplies à capacité;
- De plus, nous voyons apparaître les inconvénients suivants :
  - un directeur ou une directrice à mi-temps;
  - les classes multiprogrammes.

À Québec, les enseignants et les enseignantes ont déposé un mémoire pour s'élever contre les classes multiprogrammes.

La commission scolaire doit donc faire des choix tout en gardant à l'esprit sa mission, soit celle d'offrir aux enfants tous les services possibles et un enseignement de qualité.

M^me^ Isabelle Lemoine, parent de Saint-Camille, petite municipalité qui possède une école de 47 élèves, où l'on enseigne par cycle, soit les 1^re^, 2^e^ et 3^e^ années et les 4^e^, 5^e^ et 6^e^ années, nous indique que les gens se battent encore pour conserver leur petite école, car celle-ci représente l'âme d'une municipalité.

Elle dit qu'il pourrait exister d'autres solutions mais que les contraintes administratives, syndicales et autres sont trop rigides, qu'elles empêchent de sortir des sentiers battus. Elle ajoute qu'une municipalité qui perd son école meurt à petit feu, car il y a par la suite une baisse de la population et on assiste à un exode vers les centres urbains.

Elle nous livre comment il est incroyable devant une situation de péril de voir les gens se serrer les coudes. Et en ce sens il faut utiliser toutes les ressources de la municipalité.

M^me^ Margaret Rioux-Dolan, de la région de la Côte-Nord nous a montré le dur coup que la décroissance a porté au financement, ce qui a eu pour effet de diminuer de façon importante les marges de manoeuvre. Il faut en outre considérer la conjoncture des milieux pour trouver des solutions. Par exemple, une petite classe de cinq élèves ne peut être transférée s'il n'y a pas de réseau routier.

Il faut aussi tenir compte des gens touchés par cette situation :

- Les premières personnes touchées sont les élèves; ils ne sont pas consultés, ils sont inquiets par ce qu'ils entendent des débats des adultes;

- Les parents sont également inquiets de ce que vont vivre leurs enfants, que ce soit dans leurs déplacements ou dans les classes multiprogrammes; vont-ils recevoir un enseignement de qualité dans ces classes?

- Les enseignants et enseignantes sont inquiets du soutien pédagogique qu'ils auront dans une classe multiprogramme, ou bien vont-ils devoir déménager leurs pénates ailleurs? Ce sont des situations qui créent un certain stress, pour ne pas dire un stress certain;

- Les cadres sont responsables de la planification et de l'organisation; certaines décisions souvent difficiles à prendre;

- Les commissaires qui participent à l'organisation scolaire ont à coeur de desservir la population qu'ils représentent.

Classes multiprogrammes et réussite scolaire : état de la recherche.

Animateur
Oliva Carrier
Directeur régional
Direction régionale Abitibi-Témiscamingue
Ministère de l'Éducation

Invités
Jeanne Maheux
Directrice des études du 1er cycle
Télé-Université, Université du Québec

Guy Legault
Agent de recherche et de planification socio-économique
Ministère de l'Éducation

Aperçu historique

Intervention de
Jeanne Maheux
Directrice des études du 1er cycle
Télé-Université, Université du Québec

La classe multiprogramme renvoie à un vécu personnel et notre rapport à cette réalité est multiple. Dès les années 60, le phénomène apparaît en milieu rural. Les normes d'organisation des écoles sont difficiles à appliquer. Le mouvement de fermeture des écoles de rang est à peine terminé que la dénatalité conjuguée à l'exode rural recréent cette réalité des classes ayant plus d'une année. La valeur pédagogique de la classe multiprogramme est mise en question, ce qui conduit à la fermeture d'écoles de village pour en éviter la formation.

Au cours des années 70, le phénomène de la classe multiprogramme se manifeste sous deux formes. D'une part en milieu rural, des parents contestent la fermeture de leur petite école de village et le transport des élèves. C'est en 1974 que nous constatons un tournant. À compter de ce moment, le sort d'une petite école n'est plus sa fermeture mais son maintien. D'autre part en milieu urbain, des classes multiprogrammes apparaissent dans la foulée des écoles dites « alternatives » telles que Jonathan et des nouvelles approches pédagogiques telles la pédagogie ouverte.

Au cours des années 80 et au début de 1990, le phénomène de la classe multiprogramme s'amplifie en milieu urbain non pour des motifs de choix pédagogiques mais comme résultat de contraintes administratives d'organisation. Certes, la dénatalité que l'exode rural ne compense plus impose sa loi. Mais un autre phénomène survient : l'étalement urbain.

La réussite scolaire en classes multiprogrammes a été et est toujours un argument présent dans le débat, tantôt utilisé pour convaincre du bien-fondé de la fermeture d'une école ou de l'échange d'élèves, tantôt

utilisé comme élément d'organisation de la nouvelle pédagogie, tantôt énoncé comme une crainte par rapport à un mode d'organisation pédagogique de l'école qui s'impose en raison de contraintes démographiques ou sociales. En 1976, il y a 50 p. 100 des écoles primaires et 25 p. 100 des écoles secondaires du Québec qui accueillent moins de 125 élèves. Étant donné le rapport élèves-maître tant au primaire qu'au secondaire, les probabilités qu'il y ait une sinon deux classes multiprogrammes dans chacune d'elles sont très fortes. En 1991-1992, qu'en est-il?

État de la recherche

Les études répertoriées entre 1960 et le milieu des années 80, notamment aux États-Unis, se regroupent autour de deux thèmes principaux : la taille des écoles et le regroupement des élèves.

La taille des écoles fait l'objet de nombreux travaux qui regardent l'école sous l'angle de l'efficacité administrative et de la rentabilité économique. Ils visent à déterminer s'il y a une taille optimale ou idéale pour une école. Ces études révèlent qu'une école de 300 élèves présente le meilleur coût par élève. Les coûts de fonctionnement, la possibilité d'embaucher des spécialistes, l'économie liée au bâtiment, la possibilité d'embaucher du personnel administratif et de soutien ainsi que la présence d'un budget adéquat pour le matériel scolaire requis sont parmi les motifs les plus souvent invoqués par les répondants.

L'école primaire poursuit des objectifs de développement intégral de l'élève. D'autres études explorent le rendement scolaire et le développement personnel des élèves. Les élèves, dans de petites écoles, font preuve d'un plus grand sens du défi personnel et collectif, de responsabilité dans la prise de décision, de civisme et de responsabilité collective ainsi que d'un sens des responsabilités et de discipline personnelle. Ainsi, la notion de taille d'une école s'impose pour des considérations administratives et de rentabilité économique.

Sur le plan du rendement scolaire et du développement personnel de l'élève, la petite taille d'une école présente des avantages et favorise l'épanouissement personnel des individus.

Le regroupement d'élèves d'âges différents sans distinction de la taille des écoles et des années scolaires fait l'objet de travaux abondants. En fait, ce type de regroupement ne s'effectue pas seulement par la nécessité liée à la taille d'une école mais constitue la caractéristique de plusieurs innovations en éducation. Ces études concluent qu'il constitue un modèle différent qui vaut le modèle traditionnel de regroupement par âge chronologique sur le plan des apprentissages cognitifs et qui lui est supérieur sur le plan des apprentissages affectifs.

À la suite de l'analyse de la recherche, trois conditions paraissent nécessaires à la réussite d'une intervention :

- La planification conjointe de l'action;
- Une assistance pour l'implantation;
- Le développement d'une compétence locale.

La planification permet à chacun de définir son rôle et sa contribution à l'intervention. L'assistance prend deux formes : la forme de ressources humaines, matérielles ou financières à prévoir au départ et la forme d'un soutien moral à l'endroit des acteurs locaux. Le développement d'une compétence locale assure la continuité des changements initiés, donc leur durabilité. À défaut de cette dernière, une intervention ne peut se solder que par un échec. De même, elle nécessite un investissement plus grand dans les communautés défavorisées économiquement et différentes culturellement.

La recherche milite en faveur de la petite école et de la classe multiprogramme. Qu'en est-il de la réussite scolaire pour les élèves du Québec?

Situation des petites écoles et des classes multiprogrammes et cheminement scolaire

Intervention de
Guy Legault
Agent de recherche et de planification socio-économique
Ministère de l'Éducation

Le but de cette étude était de répondre à diverses questions fréquemment évoquées dans la problématique des petites écoles et des classes multiprogrammes en nous appuyant sur des données sur les écoles primaires du Québec pour l'année 1991-1992. Comment peut-on définir une petite école? Les classes multiprogrammes existent-elles seulement dans les écoles de petite taille? Combien d'élèves fréquentent les petites écoles et combien sont inscrits dans les classes multiprogrammes? Ces deux phénomènes sont-ils particuliers aux régions éloignées? Les élèves réussissent-ils aussi bien dans les écoles de petite taille et dans les classes multiprogrammes?

La moitié des écoles primaires du Québec ont moins de 250 élèves; ces écoles regroupent près du quart de tous les élèves du primaire et sont réparties dans toutes les régions du Québec.

Le tiers des écoles ont une ou plusieurs classes multiprogrammes (totalisant 1 554 classes en 1991-1992); ces classes sont fréquentées par 6,2 p. 100 des élèves du primaire. Les écoles où la langue d'enseignement est l'anglais ont des proportions plus importantes d'écoles de petite taille et d'écoles avec des classes multiprogrammes que les écoles francophones. Les écoles ayant des classes multiprogrammes sont réparties dans tout le Québec : ainsi, près d'une école sur cinq, au minimum, a des classes multiprogrammes dans chacun des territoires des différentes directions régionales. On observe également que les classes multiprogrammes existent dans les écoles de petite et de grande taille; cependant, elles sont beaucoup plus nombreuses dans les écoles de petite taille. De même, des proportions plus importantes d'élèves, dans les écoles de moins de 250 élèves, sont dans des classes multiprogrammes comparativement aux écoles plus grandes.

Une énumération de types d'écoles est ici proposée; elle a été établie à partir de la taille des écoles et de la présence de classes multiprogrammes (elle est fondée sur les écoles donnant l'enseignement dans les six classes du primaire, soit 83 p. 100 des écoles primaires). Chacun

La planification permet à chacun de définir son rôle et sa contribution à l'intervention. L'assistance prend deux formes : la forme de ressources humaines, matérielles ou financières à prévoir au départ et la forme d'un soutien moral à l'endroit des acteurs locaux. Le développement d'une compétence locale assure la continuité des changements initiés, donc leur durabilité. À défaut de cette dernière, une intervention ne peut se solder que par un échec. De même, elle nécessite un investissement plus grand dans les communautés défavorisées économiquement et différentes culturellement.

La recherche milite en faveur de la petite école et de la classe multiprogramme. Qu'en est-il de la réussite scolaire pour les élèves du Québec?

Situation des petites écoles et des classes multiprogrammes et cheminement scolaire

Intervention de Guy Legault
Agent de recherche et de planification socio-économique
Ministère de l'Éducation

Le but de cette étude était de répondre à diverses questions fréquemment évoquées dans la problématique des petites écoles et des classes multiprogrammes en nous appuyant sur des données sur les écoles primaires du Québec pour l'année 1991-1992. Comment peut-on définir une petite école? Les classes multiprogrammes existent-elles seulement dans les écoles de petite taille? Combien d'élèves fréquentent les petites écoles et combien sont inscrits dans les classes multiprogrammes? Ces deux phénomènes sont-ils particuliers aux régions éloignées? Les élèves réussissent-ils aussi bien dans les écoles de petite taille et dans les classes multiprogrammes?

La moitié des écoles primaires du Québec ont moins de 250 élèves; ces écoles regroupent près du quart de tous les élèves du primaire et sont réparties dans toutes les régions du Québec.

Le tiers des écoles ont une ou plusieurs classes multiprogrammes (totalisant 1 554 classes en 1991-1992); ces classes sont fréquentées par 6,2 p. 100 des élèves du primaire. Les écoles où la langue d'enseignement est l'anglais ont des proportions plus importantes d'écoles de petite taille et d'écoles avec des classes multiprogrammes que les écoles francophones. Les écoles ayant des classes multiprogrammes sont réparties dans tout le Québec : ainsi, près d'une école sur cinq, au minimum, a des classes multiprogrammes dans chacun des territoires des différentes directions régionales. On observe également que les classes multiprogrammes existent dans les écoles de petite et de grande taille; cependant, elles sont beaucoup plus nombreuses dans les écoles de petite taille. De même, des proportions plus importantes d'élèves, dans les écoles de moins de 250 élèves, sont dans des classes multiprogrammes comparativement aux écoles plus grandes.

Une énumération de types d'écoles est ici proposée; elle a été établie à partir de la taille des écoles et de la présence de classes multiprogrammes (elle est fondée sur les écoles donnant l'enseignement dans les six classes du primaire, soit 83 p. 100 des écoles primaires). Chacun

des dix types d'écoles présentés ci-dessous regroupe un nombre relativement important d'écoles. Ces dix types sont :

- les *petites écoles* (moins de 100 élèves) avec et sans classes multiprogrammes;
- les *moyennes-petites écoles* (de 100 à 174 élèves) avec ou sans classes multiprogrammes;
- les *moyennes écoles* (de 175 à 249 élèves) avec et sans classes multiprogrammes;
- les *moyennes-grandes écoles* (de 250 à 399 élèves) avec et sans classes multiprogrammes;
- les *grandes écoles* (400 élèves ou plus) avec ou sans classes multiprogrammes.

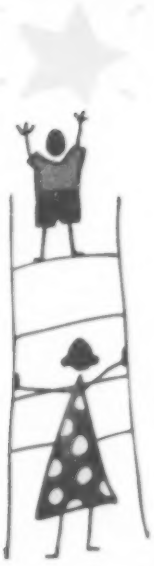
La réussite scolaire, estimée ici au moyen du pourcentage des élèves dans une école qui ont doublé une année, a été analysée en premier lieu d'après le type d'école fréquentée; en second lieu, nous avons analysé séparément les effets qui sont attribuables à la taille de l'école et ceux qui sont attribuables aux classes multiprogrammes.

Les résultats de ces analyses indiquent que le pourcentage des doubleurs varie légèrement d'un type d'école à un autre; les écarts entre le pourcentage des doubleurs pour l'ensemble des écoles et le pourcentage des divers types d'écoles sont de 2 à 3 p. 100. En utilisant la méthode transversale, les pourcentages des doubleurs d'un type d'école à un autre vont de 15,4 p. 100 à 18,2 p. 100.

De manière générale, le pourcentage des doubleurs est légèrement supérieur dans les écoles de moins de 250 élèves comparativement au pourcentage des doubleurs dans les écoles plus grandes. Par ailleurs, à tailles d'écoles égales, les écoles ayant une proportion importante (50 p. 100 ou plus) d'élèves dans des classes multiprogrammes ont un pourcentage des doubleurs légèrement inférieur à celui des écoles n'ayant pas de classes multiprogrammes.

En somme, la présente étude révèle que les écoles de petite taille et les classes multiprogrammes ne sont pas des phénomènes marginaux. Par ailleurs, même s'il y a une relation entre la taille des écoles et la présence des classes multiprogrammes, on observe que ces classes se trouvent aussi dans les écoles de grande taille. De plus, si seulement 6,2 p. 100 des élèves du primaire sont dans des classes multiprogrammes, il est important de noter que le tiers de toutes les écoles primaires ont des classes multiprogrammes et ont à composer avec cette réalité. Les modalités liées à l'organisation de ces classes doivent cependant être différentes selon que l'école est petite ou grande. Enfin, si l'on a observé que la réussite scolaire varie légèrement d'un type d'école à un autre, cette variation est davantage attribuable à la taille de l'école qu'à la présence de classes multiprogrammes.

Le projet éducatif dans les petites écoles : un véritable partenariat



Animateur
Roch Laroche
Directeur régional
Direction régional du Saguenay—Lac-Saint-Jean
Ministère de l'Éducation

Invités
Marc Arnold
Premier vice-président
Fédération des comités de parents de la province de Québec

Lucie Bélanger
Enseignante
Commission scolaire catholique de Sherbrooke

Yves-Roger Bertrand
Spécialiste en sciences de l'éducation
Direction régionale de la Montérégie
Ministère de l'Éducation

Guy Lessard
Président
Fédération québécoise des directrices et directeurs d'établissement d'enseignement

Intervention de Marc Arnold
Premier vice-président
Fédération des comités de parents de la province de Québec

Avant même de parler « partenariat » ou de « projet éducatif », je crois qu'il faut réfléchir sur le sens que l'on donne au mot « école ».

En effet, mes années d'engagement au sein du réseau scolaire public québécois me démontrent que cette institution est définie d'une multitude de façons, laissant, par le fait même, une large place à l'interprétation, aux stéréotypes, mythes et préjugés pouvant limiter l'action des différents acteurs du milieu scolaire qui, pourtant, au départ, ont tous plein de bonnes intentions dans la poursuite d'un objectif commun : la réussite scolaire.

En milieu fortement urbain, la pluriethnicité de la clientèle met d'autant plus en évidence ce problème de compréhension et de perception.

De nombreuses recherches (Huberman, Hannoun, Latif, ministère de l'Éducation du Québec, McAndrew, etc.) viennent confirmer ce manque de définition de l'école ainsi que de son rôle et de sa mission. Une recension des écrits m'amène à vous proposer la définition suivante :

> *L'école est un lieu non neutre (qui renvoie toujours à la culture dominante), en gestation constante, qui transmet le fruit d'une longue évolution sociale (agir social). C'est un lieu certes d'apprentissage scolaire, mais qui revêt aussi une fonction de socialisation et d'intégration.*

Quelles valeurs l'école doit-elle transmettre? Personne ne semble s'entendre sur la question. Depuis 1975, le législateur a fortement influencé le mandat de l'école en confiant, aux réseaux primaire et secondaire, le soin de « franciser » et d'« intégrer », dans des classes ordinaires, des enfants qui autrement se seraient dirigés vers des établissements anglophones.

Les États généraux de 1986 nous soulignaient qu'il y avait confusion sur les rôles, les responsabilités et les valeurs que doit promouvoir l'école. Personne ne semble s'entendre sur la question. Cette incertitude quant à l'aménagement concret et souhaitable du rôle social que l'on voudrait attribuer à l'école est toujours présente en 1992.

Cette redéfinition, l'école ne peut la faire seule. Celle-ci n'a plus le choix; elle doit s'ouvrir au partenariat école-milieu à travers une relation parents-enseignants que lui imposent le respect et l'écoute de ses différents agents.

Le gouvernement a bien compris cette difficulté d'adaptation, puisqu'il a eu recours à trois projets de loi pour parvenir à la simple acceptation (d'autres diraient « imposition ») d'une table de concertation au niveau de l'école nommée le conseil d'orientation. En effet, il a fallu passer par les projets de loi nos 40, 3 et 107 avant d'en arriver à la *Loi sur l'instruction publique*.

Le fait que cette obligation ait créé, dans certains milieux, des tensions entre parents et enseignants et enseignantes me laisse croire que, de part et d'autre, il y a des réticences à se côtoyer. Ces réticences sont trop souvent fondées sur des mythes ou des préjugés. Personne ne semble connaître avec exactitude les attentes de l'autre et personne ne semble enclin à s'ouvrir à l'autre de peur, peut-être, d'ouvrir une porte qui ne pourra plus être refermée : celle du partenariat.

Le rôle des enseignants et enseignantes est bien trop important pour qu'il soit pris à la légère. Il est vrai qu'ils et elles ne bénéficient pas, comme l'industrie, du type de formation nécessaire pour stimuler une prise de conscience à l'égard des nouvelles idées et méthodes pour ainsi en assurer l'acceptation. Il est vrai également, comme le souligne Huberman dans sa recherche sur les changements en milieu scolaire, que « malheureusement, le système scolaire d'enseignement a trop souvent tendance à changer les apparences pour ne pas changer le fond »; il affirme d'ailleurs que le processus de changement, dans le système scolaire, s'effectue à partir d'un ensemble très large et complexe de facteurs agissant sur les perceptions individuelles et la norme de processus du groupe.

Un changement n'est-il pas défini comme un besoin inné de modifier notre équilibre individuel afin de rectifier des pratiques qui ne nous donnent pas satisfaction? Il deviendra donc nécessaire, de part et d'autre, avant même de penser « projet éducatif », d'entamer un processus visant un changement profond d'attitudes afin de permettre de nous asseoir tous ensemble dans un esprit d'ouverture dans l'élaboration d'un projet éducatif devant faciliter l'atteinte de nos objectifs.

Je pose ici le postulat suivant : *Pour que l'éducation évolue, il faut nécessairement que l'école et les parents travaillent ensemble dans une*

véritable relation de collaboration. Ce n'est que dans cet esprit que nous pourrons discuter d'un projet aussi important et valorisant que le projet éducatif. Valorisant dans le sens où tous et chacun y trouveront un peu d'eux-mêmes. Important car l'école, de façon beaucoup plus précise, répondra ainsi aux besoins particuliers de ses effectifs tout en conservant ce standard minimum établi par le régime pédagogique.

Imaginez! Tout en conservant un standard national, nous y injecterons une saveur locale. Pour une petite école, cette saveur pourrait constituer un élément de survie, voire une ouverture vers l'expansion.

Voilà, pour les parents, l'occasion d'être présents aux changements de l'école qui fut longtemps hermétique aux autres tissus sociaux. Voilà l'occasion, pour les enseignants et enseignantes, de mettre en oeuvre des changements qui ne proviennent pas « d'en haut »... de si haut qu'on en remet en question parfois la pertinence. Voilà l'occasion, pour les administrateurs et administratrices scolaires, de partager avec différents acteurs, d'atteindre des consensus organisationnels, d'aller chercher, dans une économie fort restreinte, des ressources communautaires très appréciables pour l'école, surtout pour une petite école.

Voilà l'occasion pour tous et toutes d'apprendre à se connaître, à se respecter... voire à s'apprécier.

La Fédération des comités de parents de la province de Québec a publié récemment un ouvrage important sur le projet éducatif, à l'intérieur duquel se retrouvent des outils contenant des démarches essentielles à suivre afin de bien définir notre terrain, nos agents et nos espérances communes. Il faut rechercher les consensus, tout en étant fort conscient qu'il est difficile, voire impossible, de plaire à tous en un même instant. Mais, si le projet éducatif se situe à l'intérieur d'un couloir de tolérance bien défini par une large consultation, alors nous pourrons parler de projet viable, d'un outil fort important visant à améliorer, de façon substantielle, la qualité de la vie scolaire.

Le ministère de l'Éducation et la Commission des écoles catholiques de Québec ont également produit des ouvrages fort intéressants sur le sujet, mais, malgré tous les efforts, un seul moyen peut garantir le succès, et ce moyen est inclus dans mon postulat que je me permets ici de réitérer en guise de conclusion : *Pour que l'éducation évolue, il faut nécessairement que l'école et les parents travaillent ensemble dans une véritable relation de collaboration*. Autrement, les projets éducatifs ne resteront qu'au stade du papier.

Intervention de Yves-Roger Bertrand
Spécialiste en sciences de l'éducation
Direction régionale de la Montérégie
Ministère de l'Éducation

En janvier 1990, Réginald Grégoire publiait une étude dans laquelle il établissait *Les facteurs qui façonnent une bonne école*[1]. Grégoire concluait son étude en énumérant quelques facteurs communs à toutes les écoles dites « performantes ». J'en retiendrai trois :

1. L'école performante est celle qui affiche des objectifs explicites, cohérents et clairs.

2. Ces objectifs ont fait l'objet d'un consensus des différents agents de l'école.

3. Ces objectifs imprègnent l'ensemble de la vie de l'école.

Adaptée à la réalité de l'école québécoise, l'école « performante » décrite par Grégoire est tout simplement une école en projet éducatif comme le veut la *Loi sur l'instruction publique*. En effet, pour reprendre les termes de la loi, l'école « performante » est celle qui se donne des orientations propres et des mesures explicites, cohérentes et claires (premier facteur). Ces orientations et ces mesures sont élaborées, réalisées et évaluées périodiquement avec la participation des élèves, des parents, des enseignantes et enseignants et des autres membres du personnel de l'école et de la commission scolaire (deuxième facteur). Et enfin, ces orientations et ces mesures visent l'application, l'enrichissement et l'adaptation des dispositions qui régissent l'école, en tenant compte des besoins des élèves et des priorités de l'école. Elles touchent donc l'ensemble de la vie de l'école (troisième facteur).

Dans ce court exposé, j'aimerais faire ressortir que la petite école avec classes multiprogrammes peut être qualifiée de «performante» si elle sait bien cerner sa problématique et ses besoins et si, pour mettre en oeuvre son projet éducatif, elle peut compter sur un véritable partenariat.

Problématique de la petite école avec classes multiprogrammes

Depuis le début des années, les petites écoles avec classes multiprogrammes connaissent une augmentation constante de leur nombre. On ne conteste donc plus leur utilité. On relève plutôt les difficultés qu'elles posent, principalement au personnel enseignant, et les avantages qu'on peut leur trouver.

a) Les avantages des classes multiprogrammes

Parlons d'abord de quelques avantages des petites écoles avec classes multiprogrammes.

Du côté des élèves, des recherches récentes montrent que leur développement psychosocial en classe multiprogramme est aussi bon sinon meilleur que celui en classe ordinaire. L'élève a tendance à avoir un meilleur rendement dans les domaines des habitudes de travail, de l'automotivation et de la responsabilité par exemple. Sur le plan du développement cognitif, son rendement est aussi bon sinon meilleur qu'en classe ordinaire. Cette classe permet de couvrir autant de terrain que la classe ordinaire tout en mettant l'accent sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement.

Du côté des enseignantes et des enseignants, la classe multiprogramme les pousse à changer leur façon d'enseigner pour devenir des personnes-ressources qui animent plutôt que de dispenser des connaissances. C'est un défi stimulant pour l'enseignante ou l'enseignant, surtout parce qu'on y retrouve des élèves motivés.

En ce qui concerne les parents, ils reconnaissent la richesse et la variété des expériences offertes aux élèves. Ils estiment que leur enfant peut acquérir une méthode de travail personnel, le sens de la discipline et des responsabilités et une plus grande autonomie.

b) *Les inconvénients des classes multiprogrammes*

Les recherches relèvent aussi quelques inconvénients.

Du côté des élèves, on ne peut respecter le rythme de chaque élève et souvent un groupe est laissé à lui-même et sans outil pour travailler. C'est habituellement le groupe le plus vieux ou encore les élèves les plus forts. De plus, l'élève de 1re année, ne sachant ni lire, ni écrire, ni compter, demande beaucoup d'attention.

Du côté des enseignantes et des enseignants, la classe multiprogramme occasionne un surplus de travail puisqu'elle les oblige à travailler auprès d'élèves de deux années différentes à la fois, parfois davantage. Elles et ils sont souvent insatisfaits de la qualité de leur travail à cause du manque de temps pour transmettre les matières scolaires, parce qu'elles et ils ne peuvent compter sur des programmes d'études et du matériel didactique spécialement conçus pour les classes multiprogrammes et parce qu'on leur accorde peu de soutien pédagogique. Enfin, elles et ils se sentent un peu seuls dans ce type d'expérience et peu préparés par leur formation reçue dans les universités.

Du côté des parents, ils estiment que les décisions des autorités sur le sujet sont motivées par des raisons strictement administratives. Ils craignent pour le développement cognitif de leur enfant (matières moins approfondies, moins de temps alloué aux élèves les plus avancés et moins de soutien apporté aux plus lents). Ils manquent très souvent d'information sur ce qui se passe dans une classe multiprogramme et doutent de l'opportunité de l'expérience pour leur enfant.

Besoins de la petite école avec classes multiprogrammes

De ce qui précède, on peut faire ressortir quelques besoins prioritaires pour que la petite école avec classes multiprogrammes puisse mettre de l'avant un projet éducatif novateur.

Les élèves ont besoin d'être très bien encadrés et soutenus par une démarche et des outils pédagogiques qui leur permettent d'évoluer à leur rythme personnel.

Quant aux parents, ils ont besoin d'information sur les principes et les raisons d'ordre tant pédagogiques que psychologiques à l'origine du choix de la classe multiprogramme et sur les recherches qui montrent que cette classe favorise le développement psychosocial et cognitif de l'élève.

En ce qui concerne les enseignantes et les enseignants, elles ou ils doivent compter sur des programmes d'études et du matériel didactique spécialement conçus pour les classes multiprogrammes et sur du perfectionnement approprié. Elles et ils doivent aussi pouvoir bénéficier de ressources multidisciplinaires (orthopédagogue, conseiller ou conseillère pédagogique, psychologue, etc.) et de la supervision pédagogique de la direction d'école.

De son côté, la direction d'école a besoin d'être appuyée par la *commission scolaire*, tant en ressources humaines, matérielles et financières qu'en soutien pédagogique, afin de pouvoir coordonner un projet éducatif adapté à la réalité de la classe multiprogramme et assurer une supervision pédagogique adéquate à l'égard de leurs enseignantes et de leurs enseignants.

Un véritable partenariat qui tient ses promesses

Les besoins définis ci-haut pourront être comblés s'il se forme ou continue de se former à l'école un projet éducatif fondé sur un véritable partenariat.

Un véritable partenariat...

Cela présuppose qu'il existe ou s'instaure à l'école une gestion participative où chacun des partenaires puisse jouer à fond son rôle propre, c'est-à-dire :

- *l'élève* que l'on reconnaît comme le premier agent de son propre développement et pour qui on crée un lieu propice à l'apprentissage;
- *l'enseignante ou l'enseignant* à qui on reconnaît le rôle essentiel de premier artisan du quotidien du projet éducatif;
- *un conseil d'orientation* qui fait progressivement l'apprentissage de ses responsabilités en tant qu'équipe du projet éducatif et à qui on facilite l'exercice de ses responsabilités;
- *un comité d'école* qui veille aux intérêts des parents et voit à encourager leur participation à la vie de l'école et de son projet éducatif;
- *une directrice ou un directeur d'école* qui assure une direction pédagogique et administrative efficace de l'école et assume le leadership du projet éducatif, en axant son action sur le climat, le soutien et la coordination;
- *une commission scolaire* qui favorise concrètement la réalisation du projet éducatif de la petite école avec classes multiprogrammes.

... qui tient ses promesses

Il s'agira d'un véritable partenariat qui tient ses promesses si chacun des partenaires, à son niveau de responsabilité et selon ses moyens, met tout en oeuvre pour rendre emballante, efficace et satisfaisante l'expérience de la classe multiprogramme.

Concrètement, il importe que chaque commission scolaire acquière une compétence quant aux classes multiprogrammes et suive de

près ses écoles. L'organisation de ces classes multiprogrammes ne devrait plus être seulement le fruit d'une décision purement administrative, mais un choix pédagogique par suite duquel on met en place l'encadrement nécessaire à une pleine réussite.

Du côté du *ministère de l'Éducation*, on doit concevoir des programmes d'études spécialement pour les classes multiprogrammes et mettre au point, de concert avec les commissions scolaires, des méthodes particulières d'enseignement.

Enfin, tant à l'école, à la commission scolaire, au Ministère qu'à l'université, il faut continuer la recherche sur le développement cognitif et psychosocial des élèves des classes multiprogrammes et sur les moyens de maximiser les résultats positifs d'une telle expérience.

Référence

1 GREGOIRE, Réginald. *Les facteurs qui façonnent une bonne école*. Québec, Direction de la recherche, Ministère de l'Éducation, 1990 (code 28-2484).

Intervention de Guy Lessard
Président
Fédération québécoise des directrices et directeurs d'établissement d'enseignement

Le projet éducatif est le coeur de l'école. Comme représentant des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement du Québec, je me dois d'agir comme ceux qui sont les leaders de ce projet et prendre la chance qui m'est offerte de faire partie de ce groupe de partenaires qui a décidé de réfléchir sur le projet éducatif, défi et, même, élément de survie pour la très grande majorité des petites écoles.

Même si, à première vue, parler de projet éducatif, de force de partenariat peut sembler vouloir dire qu'un tel projet peut être différent de celui d'une grande école, il est nécessaire pour moi d'établir au point de départ certaines balises. Celles-ci sont de deux ordres :

1. La définition d'un projet éducatif doit être la même, que l'on parle de petites, moyennes ou de grandes écoles. Celle que j'ai retenue est fort simple et c'est celle du ministère de l'Éducation du Québec.

   > « Le projet éducatif est une démarche par laquelle une école précise ses objectifs propres, se donne un plan d'action, le réalise et le révise périodiquement, avec la participation des élèves, des parents, du personnel de l'école et de la commission scolaire. »

   À cette définition, j'ajouterais, en plus, « avec la participation de la communauté »; je reviendrai d'ailleurs plus loin sur cet élément.

2. Le cadre législatif qui nous est donné par la *Loi sur l'instruction publique*, communément appelée « Loi 107 ». Ici, c'est l'article 37 qui est fort important :

« Le projet éducatif de l'école est élaboré, réalisé et évalué périodiquement avec la participation des élèves, des parents, des enseignants et enseignantes et des autres membres du personnel de l'école et de la commission scolaire.

« Le projet éducatif contient les orientations propres à l'école *déterminées par le conseil d'orientation et les mesures adoptées par le directeur* de l'école pour en assurer la réalisation et l'évaluation.

« Les orientations et les mesures ainsi déterminées visent l'application, l'enrichissement et l'adaptation, compte tenu des besoins des élèves et des priorités de l'école, des dispositions qui régissent l'école. »

Comme on peut le constater, cet article de loi vient déterminer certaines responsabilités à l'égard du projet éducatif et de son partenariat, soit celles du conseil d'orientation pour la détermination des orientations propres à l'école et celles du directeur ou de la directrice d'école pour l'adoption des mesures qui assurent la réalisation et l'évaluation du projet éducatif.

Ceci étant campé, regardons ensemble comment ce partenariat doit se vivre dans un projet éducatif des petites écoles.

Tout d'abord, je tiens à souligner que ce phénomène des petites écoles n'est pas quelque chose d'isolé. Les statistiques actuelles le montrent un très fort nombre d'écoles primaires du Québec peuvent recevoir ce qualificatif puisque chacune d'entre elles dénombre un effectif inférieur à 225 élèves.

Ce phénomène n'est pas de nature à suivre la pente de la récession mais plutôt à se développer, si on considère, entre autres choses, la dénatalité et l'étalement urbain.

C'est une réalité sociale dont les divers milieux doivent prendre conscience. Cette prise de conscience est capitale pour les différents agents qui ont à travailler dans un milieu éducatif aux prises avec cette problématique.

Cette prise de conscience du milieu de ne plus considérer son école comme ce que je qualifierais une « d'école des normes » mais plutôt comme une « petite école » fait remettre en question le fondement même du projet éducatif existant. En effet, très souvent, c'est à ce stade que l'on entend parler de fusion, de fermeture d'école, de survie, etc.

C'est à ce moment que les divers agents doivent mieux se concerter, se serrer les coudes afin de bien établir ce que désire le milieu et surtout ce qui sera le mieux pour les élèves.

Devenir une petite école, c'est assez souvent un cheminement, pour ne pas dire à l'occasion une lutte, où la communauté locale, les parents, les élèves, les organismes socio-économiques, quelquefois les personnels enseignant et non enseignant et les directions d'école désirent que l'école du quartier, du village ou du rang survive.

Le choix fait, c'est la naissance du projet éducatif de la « petite école » puisque à travers les discussions politiques, financières, pédagogiques, communautaires, ce sont les besoins du milieu qui se sont exprimés, alors que chacun des partenaires de l'école y a fait entendre sa voix.

C'est là que le défi et l'originalité du projet éducatif doivent prendre forme car si les besoins exprimés dans la détermination du choix ont fait voir des forces, des avantages, ces mêmes besoins ont dû faire ressortir quelques faiblesses et désavantages.

Sans vouloir énumérer tous les points positifs ou négatifs qu'entraîne le choix d'être une « petite école », je me permets de vous en citer quelques-uns, puisque c'est autour de ceux-ci que les partenaires devront prioritairement se regrouper afin d'élaborer le projet éducatif.

Parmi les *aspects négatifs*, énumérons seulement :

- l'adaptation des programmes d'études;
- le matériel pédagogique non adapté;
- la formation des enseignants et enseignantes pour les classes multiprogrammes;
- le partage de certaines ressources humaines et financières : direction à mi-temps ou au tiers du temps, petit budget, etc.

Pour ce qui est des *aspects positifs*, songeons :

- au niveau d'interaction du personnel enseignant et de l'élève;
- à l'essor d'un grand sentiment d'appartenance;
- au développement de l'autonomie chez les jeunes.

Ainsi, les deux pôles auxquels les partenaires doivent s'arrêter pour amener la collectivité à définir véritablement son projet éducatif sont :

- Les aspects favorables au développement intellectuel et socioculturel de l'élève;

- Les difficultés pédagogiques et organisationnelles qu'engendre l'enseignement dans les classes multiprogrammes.

L'élément fondamental autour duquel ce projet éducatif, que je qualifierais maintenant de projet d'établissement, doit prendre forme, c'est la communication efficace et véritable entre tous les partenaires : équipe-école, élèves, parents et j'ajoute la communauté. Cet objectif de communication efficace est de créer un environnement de vie agréable et de garantir l'atteinte d'une qualité et d'une rigueur dans les apprentissages de l'élève.

Pour y parvenir, la complicité doit s'installer entre tous les acteurs autant dans les situations harmonieuses que dans les situations difficiles. Cette complicité sera d'autant plus heureuse si les divers partenaires comprennent et surtout acceptent de jouer le rôle qui leur est attribué. Sans les définir en profondeur, je me permets de vous livrer seulement quelques pistes ci-dessous.

Les élèves. Ils sont le point central du projet éducatif. Tout doit converger vers eux puisque ce sont des apprenants qui ont besoin d'être guidés, entraînés, encadrés, stimulés par l'équipe-école et les parents. Ils ne doivent pas seulement être passifs dans le projet d'établissement. Ils se doivent d'être actifs, d'être « proactifs » même.

Les parents. Acteurs importants dans le projet éducatif, ils doivent être aussi des éducateurs et ainsi soutenir l'école dans le projet auquel ils doivent avoir participé. N'est-il pas superflu de rappeler que les parents doivent être responsables de la complicité, de l'engagement et du suivi visant le mieux-être et le développement de l'enfant? Quel rôle capital et exigeant!

L'équipe-école. Il faut englober ici les divers personnels : enseignant, non enseignant et de soutien. Ce sont des personnes-ressources pédagogiques ou d'encadrement qui doivent aider les parents à éduquer et à encadrer les enfants. De plus, ces personnels touchent l'épanouissement et le développement intégral des élèves, de même que l'atteinte des objectifs, tant sur le plan social que sur le plan pédagogique. C'est toute une commande, tout un défi, et leur rôle n'est pas facile. Ces personnels doivent se sentir partie intégrante du projet d'établissement. Ils doivent sentir le partenariat autour d'eux. Ayant à travailler directement avec les élèves, ils doivent encourager et sentir la communication avec la famille. Ils sont des liens directs entre l'école et la maison. Le rôle que ces divers personnels se doivent d'assumer doit être valorisé, compris, appuyé à l'intérieur d'un projet d'établissement auquel tous les agents se sont associés.

La direction. Comme premier responsable de l'école, le directeur ou la directrice est le leader du projet d'établissement. Son engagement actif est si important pour l'émergence, le développement et surtout le maintien du projet d'établissement qu'il y va très souvent de la motivation et de la participation des partenaires. Son rôle est d'autant plus important que c'est au directeur, à la directrice que revient la pleine et entière responsabilité d'établir le plan d'action annuel découlant des orientations propres au projet d'établissement.

La communauté. Elle se doit de se rapprocher de l'école et d'agir en partenaire de l'institution qui forme les citoyens et citoyennes de demain. La communauté ne doit plus se morceler et elle doit faire preuve d'unité, de convergence et ne plus considérer l'école comme quelque chose à part. Dans cette optique, et plus particulièrement dans un petit milieu, pour une petite école, la municipalité, les entreprises, les groupements sociaux, la paroisse, le CLSC se doivent d'être présents. Des liens de service, des liens éducatifs tissés par la communauté devraient donc apparaître dans le projet d'établissement.

Ces rôles étant établis, j'ajouterais et même je me répéterais en affirmant qu'il appartient au directeur, à la directrice d'école de susciter, de faire respecter et de cimenter, au besoin, les liens devant exister entre ces divers partenaires.

Si cette concertation souhaitée s'établit, le projet d'établissement sera solide, de qualité, et le partenariat trouvera alors sa raison d'être. Il nous sera alors possible de répondre à la question suivante : Pourquoi, comment et, surtout, pour qui ce partenariat est-il fondamental?

Pourquoi? Parce que l'école est une institution sociale qui met quotidiennement des acteurs en relation; parce que l'école n'est pas seulement l'affaire d'un groupe d'élèves, de parents, d'un personnel, c'est l'affaire de la collectivité.

Comment? Par sa mission de base même qui est une mission d'éducation. Celle-ci doit se faire en collectivité; par les liens qui peuvent exister entre les divers partenaires.

Pour qui? Pour une seule et importante personne : l'élève. Tout doit être fait en fonction de lui. C'est le point capital du projet d'établissement et de la nécessité du partenariat. Ainsi, c'est seulement si ce partenariat nous conduit à l'élève que celui-ci pourra dire : « Oui, je peux grandir parmi les grands ».

Ateliers

Une microbibliothèque

Jean-Guy Marcotte
Conseiller pédagogique
Commission scolaire de Victoriaville

Yolande Lavoie
Bibliothécaire
Commission scolaire Val-Mauricie

Le terme est bien choisi, car c'est une bibliothèque qui aura la possibilité d'avoir un micro-ordinateur pour gérer son inventaire et même son service de prêt de livres.

À la commission scolaire de Victoriaville a été entrepris, en 1987, la mise à jour des bibliothèques d'écoles primaires qui sont au nombre de 17. Quatre petites écoles se localisent dans des villages aux extrémités du territoire de la Commission scolaire. Toutes les écoles ont été traitées sur le même pied et chacune a reçu le même service que les autres, c'est-à-dire : élagage, prise d'inventaire dans un cahier, adoption de la classification de Dewey, utilisation du code de couleur, inventaire sur micro-ordinateur et prêt informatisé dans un avenir rapproché.

Une seule école sur les quatre ne possède pas de local affecté à la bibliothèque, soit l'école centrale de Saint-Samuel. Dans cette école de 66 élèves, les 1 433 livres sont répartis dans les classes selon le code de couleur. Un meuble mobile contient une quantité de livres à la disposition de toutes les classes.

Dans les autres écoles, un local équivalant à une classe est affecté presque exclusivement à la bibliothèque : l'école Notre-Dame-du-Perpétuel-Secours à Ham-Nord a 113 élèves et 825 livres; l'école Saint-Paul à Saint-Paul a 138 élèves et 1 251 livres et l'école Coeur-Immaculé à Saint-Valère a 180 élèves et 850 livres. Les livres sont disposés sur des rayons clairement désignés pour permettre un meilleur repérage et faciliter la remise en place des livres. Une assistance technique est offerte à l'ensemble des écoles pour la tenue de l'inventaire et la préparation des livres quand à la classification et au code de couleur. Une personne-ressource est présente pour l'initiation à la bibliothèque ainsi que pour l'animation touchant le livre et la lecture. Chaque groupe d'élèves a droit à deux rencontres pour chaque type d'animation.

Ce travail a pu être réalisé grâce à des programmes présentés en vertu de l'article 25 de la *Loi de l'assurance-chômage* et au concours du Service de l'informatique de la Commission scolaire de Victoriaville. Les catalogues ainsi que la base de données informatisée de chacune des écoles sont produits par un logiciel entièrement réalisé par le Service de l'informatique.

Il est difficile de décrire tout le projet. Cependant il est possible d'obtenir plus d'information auprès des usagers et usagères mêmes ou auprès de ceux et celles qui ont mis en place ces systèmes.

Le jeu *Bibliodéfi*

Le jeu *Bibliodéfi*, qui a été conçu pour les élèves de 9 ans et plus, permet de mesurer les connaissances et d'apprendre tout en s'amusant. Ce jeu comprend 300 questions qui touchent tous les domaines liés à la bibliothèque. Plusieurs questions font ressortir certaines particularités des diverses régions du Québec.

plines. De plus, cette approche est également *sociale*, car le sujet y est constamment en interaction avec d'autres sujets connaissants, par différentes fonctions de confrontation, de répartition, d'exploitation, etc. » (Pallascio, 1992, p. 20).

Une théorie de la connaissance

La théorie de la connaissance dont s'inspire le projet d'intégration a été longuement décrite dans les travaux de Pierre Angers et Colette Bouchard (1984, 1985, 1986a, 1986b). Les orientations des auteurs sont humanistes : « L'approche indiquée et le mieux ajustée à cette visée est une étude de soi-même en tant que sujet conscient » (Angers et Bouchard, 1986b, p. 16).

Ainsi le schème des opérations de la conscience intentionnelle, selon Angers et Bouchard, est composé de quatre niveaux d'opérations : l'expérience, l'intelligence, le raisonnement et la responsabilité. « Les perceptions sensibles - la vision, le toucher, l'audition, le goût - recueillent des faits et des matériaux, mais elles ne décèlent pas de relations intelligibles entre les matériaux. L'intuition et la conception découvrent des rapports intelligibles entre les faits et les matériaux et elles dégagent les implications de cette compréhension. La réflexion revient sur les opérations qui précèdent et elle les complète par une élaboration critique et détachée en les soumettant à des vérifications tendant à discerner ce qui est vrai et faux, exact ou inexact, certain ou seulement probable dans la compréhension. Enfin, après avoir porté jugement sur les faits, la délibération intervient pour décider ce qu'il y a lieu de faire en tenant compte des données qui ont été recueillies, de la compréhension qui en a été acquise et du jugement qui a été porté » (Angers et Bouchard, 1986a, p. 49-50).

Ces visées humanistes s'inscrivent dans une conception de l'apprentissage que l'on pourrait qualifier de « constructiviste ». En effet, la conception constructiviste du développement cognitif est une théorie de l'apprentissage dans laquelle il est stipulé que l'individu doit absolument procéder à une reconstruction personnelle d'un champ donné de connaissances afin de se les approprier; l'individu effectue cette opération en se basant sur des conceptions de départ plus ou moins « évoluées », lesquelles se transforment au fur et à mesure que se produisent des activités empiriques, intellectuelles et rationnelles.

Selon cette conception constructiviste, le savoir est une construction individuelle de la personne qui apprend. L'individu réalise cet apprentissage en structurant sa connaissance; connaître s'avère alors un processus et non un résultat final. Avant de citer la phrase célèbre de Piaget « Comprendre, c'est inventer ou reconstruire par réinvention », les auteurs précités signalent justement que « même pour comprendre ce qui a été trouvé par d'autres, il faut consentir à se poser des questions et s'exercer à rechercher soi-même la réponse » (Angers et Bouchard, 1985b, p. 36).

En affirmant clairement que l'élève doit construire « lui-même les connaissances qu'il acquiert au lieu de les recevoir toutes faites de l'extérieur » (Angers et Bouchard, 1986b, p. 31), ces auteurs indiquent déjà le type d'action qu'ils vont privilégier pour réaliser cette construction personnelle des apprentissages : « L'apprentissage ne consiste pas à recevoir passivement des idées toutes faites ni à juxtaposer des notions

Ce n'est pas parce qu'on est petit qu'on n'est pas capable

Louisette Blondin
Conseillère pédagogique
Commission scolaire des Anses-Rocher-Percé

Jocelyne Fortin
Enseignante
Commission scolaire des Falaises

En mai 1987, le Conseil supérieur de l'éducation indiquait quelques pistes de réflexion à propos de l'enseignement à l'éducation préscolaire :

- « la très grande latitude accordée aux maîtres dans les classes permet des initiatives fort diversifiées, qui laissent apparaître des écarts très grands entre les milieux par rapport à la substance même des activités »[1];
- « le rôle important conféré au maître exige des attitudes et des conduites conscientes et empreintes de rigueur, la préparation minutieuse des activités étant considérée comme une des plus importantes »[2];
- « le Conseil recommande (...) que l'on accorde plus d'attention à l'exercice rigoureux des processus mentaux »[3].

Cela dit, une question s'impose : tout en considérant l'esprit et les objectifs du programme, comment faire vivre à l'enfant une démarche d'apprentissage au cours de laquelle il développe ses processus mentaux?

Une attitude, une conviction a servi d'assise à la recherche des solutions : « Même à 5 ans l'enfant est capable d'être l'agent actif de ses apprentissages. En outre, il peut devenir autonome, c'est-à-dire suivre une démarche et s'auto-évaluer ».

Ainsi, à partir de plusieurs pièces maîtresses, nous avons élaboré un « itinéraire pédagogique » dont voici les matériaux de base :

- le modèle de la dynamique de l'apprentissage [4];
- le scénario d'apprentissage [5];
- la dimension « projet »;
- la pédagogie expérientielle [6].

L'itinéraire comporte deux volets.

L'un appartient à l'enseignante : il s'agit de sa démarche pédagogique. Elle suscite d'abord le désir d'apprendre. Puis, elle place l'enfant dans une situation concrète d'apprentissage. Enfin, elle favorise l'intégration de ce qu'il vient d'apprendre.

Ses interventions sont de nature « métacognitive » en ce sens qu'elle demande à l'enfant de dire ce qui se passe dans sa tête à chaque étape du processus d'apprentissage. Elle est donc en mesure de diagnostiquer le « type » de difficulté et d'y apporter la solution appropriée.

L'autre appartient à l'enfant qui s'apprivoise et qui se familiarise avec la démarche d'apprentissage. Il se met en projet d'apprendre et d'agir. À partir de ce référentiel, il peut suivre les étapes, revenir en arrière si nécessaire, modifier sa façon de faire. Finalement il émet ses

La classe multiprogramme : une organisation humaine pour la réussite éducative et scolaire*

Annette Thibault-Bélanger
Directrice régionale
Direction régionale
du Bas-Saint-Laurent
Gaspésie
Îles-de-la-Madeleine
Ministère de l'Éducation

Des éléments de réflexion

Les apprentissages fondamentaux. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les petits est souvent tributaire d'une stimulation sociale exercée par les enfants plus âgés. En classe multiprogramme, les élèves plus jeunes voudront imiter leurs aînés et cette motivation soutenue par l'exemple pourrait être un facteur déterminant pour déclencher leur désir de réussite.

Les apprentissages sociaux. La richesse des interactions est pour le moins une constante de la classe multiprogramme : ajustements mutuels en fonction des âges, partage des tâches (le maître étant appelé à déléguer des responsabilités dans la gestion de la classe), collaboration avec les condisciples, entraide, développement de l'autonomie dans l'organisation du temps.

Les approches pédagogiques. Le contexte inhérent à la classe multiprogramme crée la nécessité pour l'enseignant ou l'enseignante de faire appel à des approches diversifiées :

- Une gestion de l'espace qui facilite l'auto-apprentissage en permettant à l'élève d'avoir accès à des sources de documentation variées : coin de documentation écrite, exploration d'objets de connaissance et d'autocorrection par la micro-informatique;

- L'instauration de l'intégration des matières, le partage du temps entre les exposés et l'appropriation devant favoriser l'intervention individuelle de l'enseignant ou de l'enseignante auprès d'élèves exigeant un soutien ponctuel;

- L'ouverture à une pédagogie de projet pourrait faciliter la motivation des élèves dont le rythme d'apprentissage ne souffre aucun temps mort dans leur cheminement scolaire.

Des conditions de réussite

1. La petite école est au coeur même des préoccupations scolaires d'une communauté. Sa survie peut dynamiser toute une communauté si l'école, les parents et les organismes du milieu se définissent comme les partenaires interdépendants d'un contrat communautaire tenant compte à la fois des contraintes financières et des contributions particulières de chaque agent. On pourrait même extrapoler en s'inspirant des modèles organisationnels et des projets éducatifs de ces écoles pour dynamiser des écoles dont l'organisation est plus conventionnelle. *La petite école devient ainsi un laboratoire d'expériences sociales.*

2. Une perception positive soutenue par les élus locaux et le personnel scolaire facilite la participation des parents dans la recherche de solutions. Tous les agents qui sont près des parents devraient à court terme sécuriser les parents et adopter des attitudes plus ouvertes à l'égard de cette réalité. La résistance des parents provient entre autres causes de

l'image négative projetée par l'administration scolaire. *La classe multiprogramme est une organisation humaine pour la réussite éducative et scolaire.*

3. Le soutien et la supervision pédagogique des maîtres devraient être au premier plan des projets d'aide et de perfectionnement mis au point par la direction de l'école et les services de la commission scolaire : sélection judicieuse des enseignants et enseignantes pour les classes multiprogrammes, valorisation de ces ressources humaines, plan de perfectionnement particulier, collaboration à des travaux de recherche-action avec le milieu universitaire, choix approprié de ressources de soutien à l'enseignant ou l'enseignante (orthopédagogue en co-enseignement, service de psychologie axé sur la complémentarité avec le maître). *L'enseignant ou l'enseignante de classe multiprogramme sera un expert ou une experte de la pédagogie de la réussite.*

Une conclusion-relance...

L'abondance des innovations pédagogiques mise en relief par le colloque situe le « débat » sur le plan des stratégies de collaboration et de soutien du ministère de l'Éducation avec le réseau. Ce champ sera sans doute plus valorisant qu'une approche réactive à un phénomène perçu comme un mal nécessaire, soit l'impact négatif de la décroissance des clientèles.

* Cette intervention a été faite à l'occasion de l'ouverture du colloque.

Une classe maternelle, une 1re et une 2e année, que faire?

Julie Perras
Éducatrice et coordonnatrice à l'éducation préscolaire

Claudette Cossette
Enseignante en maternelle, 1re et 2e année

Daniel Bussière
Collaborateur

Commission scolaire de Normandie

La nature des problèmes

Comment répondre à la fois aux exigences scolaires des élèves du primaire avec les échéances, les examens de la commission scolaire, et respecter l'esprit du programme de l'éducation préscolaire ainsi que son approche pédagogique? Comment réduire le fossé qui sépare ces deux types d'enseignement? Comment concevoir des situations d'apprentissage qui soulèvent l'intérêt des élèves des trois niveaux d'âge tout en respectant leurs besoins distinctifs?

Les solutions

En unissant les forces de gestion de l'éducation préscolaire et du primaire, différents moyens pédagogiques organisationnels sont retenus :

- l'apprentissage par le jeu;
- le travail en atelier;
- l'approche thématique et interdisciplinaire.

La réalisation

Huit thèmes sont planifiés et vécus en classe entre les mois de janvier et de juin : les sports d'hiver, le schéma corporel, la Saint-Valentin et les sentiments, l'alimentation, le printemps, le jardinage, les animaux et les bestioles. Les thèmes sont choisis à partir des points d'intérêt des élèves et des sujets généralement abordés à l'éducation préscolaire et au primaire.

L'animation faite à partir du manuel choisi est retenue comme un excellent moyen de présenter chaque thème. C'est donc « Coulicou », mascotte du projet, qui raconte une histoire ou informe les élèves sur un sujet précis.

Chacun des huit documents présente un scénario d'apprentissage construit autour d'un thème : situation de départ, situation d'apprentissage, situation de consolidation ou d'enrichissement.

Toutes les situations d'apprentissage sont définies dans les grilles où se trouvent les objectifs d'apprentissage, la démarche pédagogique (rôle du personnel enseignant), les défis (tâche de l'élève), le matériel nécessaire, les références, etc.

En classe, l'enfant de maternelle et son partenaire de 1re ou 2e année choisissent une aire d'apprentissage parmi les sept ou huit aires qui leur sont présentées et exécutent la tâche qui leur est proposée. Ces aires d'apprentissage sont définies en fonction des différentes disciplines des programmes d'études du ministère de l'Éducation du Québec : français, mathématique, sciences, arts. Entre autres, il y a l'aire des jeux de table où l'on propose des jeux éducatifs qui sont compatibles avec ces mêmes programmes d'études et qui tiennent compte des besoins des enfants.

Le jeu *Bibliodéfi* est centré sur l'élève, dont il exploite la fonction ludique. Ce jeu est concret et près des réalités de l'élève; il développe l'esprit d'analyse et de synthèse.

Bibliodéfi favorise l'acquisition des attitudes suivantes :

- le respect des idées, du matériel, des personnes;
- l'ouverture d'esprit sur le monde, la curiosité, l'esprit critique;
- la satisfaction personnelle, le goût et l'habitude de la lecture;
- la créativité, l'autonomie;
- la confiance en soi, le goût de la compétition et du défi.

Bibliodéfi présente les notions suivantes :

- *le livre* : les divisions, les éléments, les types d'imprimé, les genres littéraires, la réalisation d'un livre;
- *la bibliothèque* : l'organisation (catalogue, classification), le fonctionnement, la signification des cotes, les principaux termes utilisés;
- *le système de classification de Dewey* : les différentes classes du système, les programmes d'études intégrés, les régions visitées du Québec.

Une pédagogie du projet dans des classes multiprogrammes

Richard Pallascio
Professeur-chercheur
Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (CIRADE), Université du Québec à Montréal

Paulette Coulombe
Enseignante
Commission scolaire de Jacques-Cartier

La pédagogie du projet et ses fondements

Une petite école innovatrice de 73 élèves regroupés en trois classes multiprogrammes (maternelle à 2e, 2e à 4e, 4e à 6e) met de l'avant depuis 1989 une pédagogie du projet, inspirée du projet d'intégration décrit par Pierre Angers et Colette Bouchard (1984). Cette approche pédagogique comprend plusieurs phases, certaines étant collectives comme l'exploration, l'élaboration d'une carte d'exploration, l'établissement d'ensembles et de postes de recherche, d'autres étant réalisées en équipe comme le choix, l'élaboration, la réalisation et la présentation du projet.

L'entraide collective favorise l'apprentissage des connaissances. La culture ainsi que les valeurs qui la soutiennent permettent l'apprentissage de la vie au sein d'une collectivité. Celle-ci devient éducatrice. Par exemple, à la suite de situations conflictuelles, des règles de vie ressortiront de façon inéluctable; celles-ci auront l'avantage d'avoir été senties par l'expérience propre des jeunes.

Les jeunes peuvent s'éduquer et s'instruire selon les mêmes normes et au même rythme que l'adulte, c'est-à-dire lire, expérimenter, réaliser, créer, etc. et ce faisant, aborder la science et la culture selon leurs possibilités et leurs besoins. Les enfants peuvent ainsi structurer leur propre connaissance.

Les jeunes peuvent s'affairer à des besognes qui les situent dans la vie et qui leur donnent l'habitude de l'effort sérieux et productif. Ainsi les enfants peuvent apprendre à bâtir leur nid, même s'ils ne savent pas le faire parfaitement tout de suite. Le progrès ne permettra jamais aux êtres humains d'éviter le tâtonnement dans la construction de leur personnalité. Dans une telle perspective, les jeunes sont dans la vie et s'éduquent par la vie.

Jean Vial définit très bien la pédagogie du projet : « L'ensemble des attitudes mentales ou gestuelles, des conduites et procédures qui autorisent la définition, l'accomplissement, et l'explication d'un projet. Le projet étant ce qu'on a l'intention de faire dans un avenir plus ou moins lointain, il peut être de nature concrète ou intellectuelle, simple ou complexe; il peut conduire à une réalisation individuelle ou collective. Il implique une anticipation de l'objectif à atteindre, une gestion du temps, une confrontation, une négociation permanente entre partenaires pour évaluer sans cesse l'accompli par rapport au prévu; pas de programmation stricte élaborée dès le début, mais une régulation continue pour intégrer au processus de réalisation du projet des informations, attendues ou non, contrôler la réalisation ou la réorientation du projet » (cité dans Suble, 1987, p. 51).

« Cette approche pédagogique est à la fois *heuristique*, car le sujet y apprend à chercher des réponses à ses questions, *intégrante*, car elle est source d'interdisciplinarité, *critique* car elle porte sur l'activité cognitive même, et *fondamentale*, car elle est commune à toutes les disci-

morcelées à un savoir antérieur. Il consiste à intégrer les connaissances nouvelles à ce savoir selon un mode de croissance organique » (Angers et Bouchard, 1986b, p. 21).

Ces propos impliquent l'activité de la personne qui apprend, activité qui s'effectue d'abord sur le plan d'une exploration empirique, puis sur le plan de la compréhension de concepts et enfin sur le plan du raisonnement permettant de valider les savoirs nouvellement acquis. Cette justification et cette institutionnalisation du savoir indiquent bien qu'une conception constructiviste s'applique autant au développement historique de la connaissance qu'au développement de cette même connaissance chez l'individu.

Cette activité de la personne, cette action requise pour que puisse s'actualiser cette conception de l'apprentissage, puise sa pleine signification dans une pédagogie qui tient compte des intérêts vitaux des enfants, non pas de façon artificielle mais de façon réelle. Une pédagogie articulée sur un apprentissage par projets constitue donc une méthode qui est en continuité logique avec cette conception de l'apprentissage basée sur des niveaux d'opérations, que nous venons de décrire sommairement.

Références

ANGERS, Pierre et Colette BOUCHARD. *La mise en oeuvre du projet d'intégration*. Bellarmin, 1991.

ANGERS, Pierre et Colette BOUCHARD. *L'intuition dans l'apprentissage*. Bellarmin, 1985.

ANGERS, Pierre et Colette BOUCHARD. *L'appropriation de soi*. Bellarmin, 1986a.

ANGERS, Pierre et Colette BOUCHARD. *Le développement de la personne*. Bellarmin, 1986b.

PALLASCIO, Richard. *Mathématiques instrumentales et projets d'enfants*. Modulo, 1992.

SUBLET, F. « Projet pédagogique » dans Bur, M, et Not, L. (dir.), Où va la pédagogie du projet? Éditions universitaires du Sud, Toulouse, 1987, p. 43-65.

réflexions, ses commentaires, il « évoque » ses représentations mentales au cours de son cheminement. Il est actif plutôt que passif.

L'expérimentation de l'*itinéraire pédagogique* préscolaire dans une classe maternelle de la Commission scolaire des Falaises montre avec évidence que les enfants éprouvent du plaisir à apprendre. Cette démarche les sécurise puisqu'ils savent : quoi faire, pourquoi le faire, comment le faire et avec quoi le faire.

Par le faire, ils développent l'être! Et il est juste d'affirmer qu'il en est de même chez le personnel enseignant!

Références

1. Conseil supérieur de l'éducation. *L'éducation préscolaire : un temps pour apprendre*. Mai 1987, p. 19.
2. *Ibid*, p. 20.
3. *Ibid*, p. 33.
4. NOISEUX, Gilles. *Modélisation de la dynamique d'apprentissage*. Université Laval, notes de cours, 1991.
5. Programme de mathématique. *Planification des situations d'apprentissages*. Fascicule L.
6. NOISEUX, Gilles. *Modélisation de la dynamique d'apprentissage*. Université Laval, notes de cours, 1991.

Atelier et interdisciplinarité

Sylvie Labrie
Enseignante

Lucille Drolet
Conseillère pédagogique

Commission scolaire de Matane

Enseigner dans une classe multiprogramme à des élèves de 1re et 2e année est une tâche complexe qui comporte au départ un certain nombre de problèmes à résoudre. Comment faire face à la multiplicité des programmes? Quel mode d'organisation de classe privilégier? Quel matériel didactique choisir? La présente communication relate les principales étapes de réalisation d'un projet d'atelier dans une classe multiprogramme et présente le matériel didactique qui fut créé à cette occasion.

Le cadre théorique

Avant de se lancer dans l'organisation d'atelier thématique, il fallait choisir des programmes d'études et déterminer une démarche pédagogique (consulter le tableau).

Les programmes d'études qui permettent à l'enfant de construire la réalité sont les sciences de la nature et les sciences humaines. Ces matières suscitent chez les élèves beaucoup d'intérêt parce qu'elles partent de son expérience et de la connaissance qu'il a déjà de son milieu.

Les programmes de langue et de mathématique permettent à l'enfant d'exprimer la réalité en organisant sa pensée en concepts et en apprenant progressivement à maîtriser les divers codes de communication.

Ce caractère pluridisciplinaire des ateliers favorise l'utilisation d'une démarche pédagogique unifiée. À cette fin, chaque activité se réalise en trois phases : la phase d'exploration, la phase de l'information et la phase d'échange.

C'est en s'inspirant de ces principes que le matériel Les *petits manitous* a été créé.

Les composantes du matériel

Le matériel comprend un guide pédagogique et dix ateliers regroupant des activités pour chacune des quatre disciplines choisies.

Le fonctionnement en classe

Au cours de la période de la journée réservée aux ateliers, l'enseignant ou l'enseignante propose aux enfants un atelier; ceux-ci se regroupent en équipe et réalisent les différentes activités offertes. L'entraide collective favorise l'apprentissage; aussi, chaque membre de l'équipe informe périodiquement les autres enfants des progrès qu'il accomplit de même que des difficultés qu'il rencontre. À la fin de la période, l'élève évalue ses réalisations avec l'aide de l'enseignant ou de l'enseignante.

Conclusion

Nous pouvons, à partir des observations faites jusqu'à ce jour, dégager certaines conclusions de cette expérimentation.

De façon générale, les différents ateliers ont suscité un grand intérêt chez les enfants.

L'étape d'élaboration d'activités d'apprentissage a fait ressortir la nécessité de bien connaître les programmes d'études touchés. De même, il paraît essentiel de remettre en question certaines activités pour s'assurer de leur caractère *signifiant*.

Le rendement des élèves aux épreuves de synthèse de la commission scolaire révèle leur maîtrise des programmes visés.

Il ressort donc que l'expérience est positive sous plusieurs aspects, ce qui nous incite à la poursuivre, en intégrant nos apprentissages dans l'élaboration d'autres modules d'enseignement.

Ateliers thématiques présentant des activités selon le modèle ci-dessous :

Discipline / **Démarche pédagogique**	**Sciences humaines**	**Sciences de la nature**	**Mathématique**	**Français**
Exploration	Observer	Émettre des hypothèses	Identifier un problème	Identifier l'intention
Traitement de l'information	Décoder Comparer Juger Critiquer	Cueillir des données Interpréter des données	Mathématiser Opérer Analyser Résoudre	Choisir Organiser Expliquer Appliquer
Échange	Communiquer Réutiliser	Communiquer ses résultats	Objectiver ses résultats	Objectiver Communiquer
	Construction de la réalité		Expression de la réalité	

Implanter une classe multiprogramme de 1re et de 2e année

Annie Uhel
Enseignante
Commission scolaire Beauport

Par choix, une école dont l'enseignement est fondé sur la pédagie Freinet est une école à classes multiprogrammes. L'atelier vise à faire connaître :

- les *principes* de cette pédagogie (et les croyances sous-jacentes);
- les *outils pédagogiques;*
- des *pistes d'intervention.*

La pédagogie Freinet s'appuie sur la vie coopérative, le tâtonnement expérimental, l'expression libre et l'ouverture sur le milieu.

La vie coopérative

Elle se fonde sur les relations personnelles entre les enfants de tous âges et les adultes. Pour un milieu de vie coopérative, il faut donner aux enfants une organisation et des outils qui leur permettent d'exercer leur liberté et leur *responsabilité.* Les enfants doivent participer :

- *À la gestion des activités* : Par exemple, en ce qui concerne la gestion de vie de classe en début d'année (selon Jacqueline Caron, *Intervention en gestion de classe),* il faut aller chercher les idées des enfants, leurs goûts, leurs champs d'intérêt, leurs souhaits au moyen de listes, de dessins ou de questionnaires. La formule de travail en ateliers leur offre la possibilité de choisir, de réaliser des projets, de s'exprimer. Ainsi, les élèves apprenent par projet : projet personnel, projet d'équipe à deux ou plus, ce qui leur permet d'évoluer dans un climat coopératif (les enfants cherchent, organisent le temps, sollicitent l'avis, le conseil et l'encouragement des autres).

- *À la gestion du temps* : Par le *plan de travail,* plus collectif chez les petits et plus personnel chez les grands, les enfants gèrent le temps de leurs activités personnelles, de leurs apprentissages et de leurs travaux.

- *À la gestion des relations* : Le *conseil,* lieu fondamental de la vie coopérative, permet de gérer les règles de vie, l'organisation du travail, la répartition du temps et des activités : on propose, on négocie, on cherche des solutions, on évalue. Par la coopération, les élèves vivent l'entraide dans les activités personnelles et la solidarité pour réaliser des projets communs.

La vie coopérative permet l'émergence de situations et de problèmes. Ces situations et les conflits inévitables se résolvent par la négociation.

Le tâtonnement expérimental

Il y a une évolution hésitante vers la maîtrise des apprentissages.

Au départ, une situation éveille chez les enfants la volonté d'apprendre : le l'usage, le plaisir, la nécessité ou le désir d'agir comme des grands. Ces apprentissages se font par essais et erreurs.

L'expression libre

Les élèves peuvent s'exprimer librement mais véritablement, d'une façon signifiante qui aboutit à une communication.

Sur le plan de l'écriture : textes libres, journal scolaire, correspondance interscolaire, journal de vie.

Sur le plan de la lecture : méthode naturelle qui intègre le vécu de l'enfant, le vécu collectif et individuel; l'apprentissage de la lecture se fait à partir des textes des enfants. La lecture est liée à tout ce qui constitue la vie de la classe.

Sur le plan oral : présentations de textes, de projets, entretien du matin, moments de mise en commun (des découvertes, des difficultés, où on peut demander l'avis des autres, où on peut présenter ses créations, ses recherches).

Mais... comment démarrer?

- Garder en tête ce qui suit et toujours en tenir compte :
  - il y a une transition de la maternelle à la 1re année;
  - les élèves de 2e année savent lire et seront des aides pour les élèves de 1re année.
- Donner souvent la parole aux enfants.
- Écouter ce que les élèves disent.
- Partir le plus souvent possible de leurs idées, de leurs propositions ou de leurs activités spontanées.
- Ne pas craindre de mettre son propre projet « de côté » pour se centrer sur celui de l'enfant.
- Élaborer progressivement les règles de vie avec les enfants.
- Ne pas commencer trop d'activités nouvelles à la fois.
- Installer les choses petit à petit. Commencer par deux ou trois ateliers et en augmenter le nombre progressivement. Au début, travailler en ateliers durant un petit moment de la journée et augmenter graduellement.
- Débuter par des ateliers plus pertinents et susciter des occasions réelles de faire lire ou écrire.
- Utiliser beaucoup le vécu des enfants.
- Tirer parti du local, du matériel et des ressources « parents » disponibles.
- Ne pas se décourager trop vite, car ce qui n'a pas fonctionné le jour même ira sûrement mieux le lendemain.
- Essayer de rencontrer d'autres enseignants et enseignantes qui travaillent de cette manière.

Un modèle d'adaptation de l'enseignement

Louise Roy
Enseignante

Marthe Desbiens-Tremblay
Enseignante

Commission scolaire
du Haut-Saint-Maurice

Les besoins de la Commission scolaire du Haut St-Maurice et l'étendue de son territoire ont fait qu'elle a toujours maintenu des classes multiprogrammes.

Ainsi, à partir de l'expérience vécue et d'échanges informels avec des collègues, il a été possible d'isoler des difficultés sur le plan de l'enseignement en rapport avec l'atteinte des objectifs des programmes d'études, le matériel pédagogique et l'organisation fonctionnelle de la classe.

En ce sens, l'enseignement de type magistral ne permet pas de satisfaire les besoins d'un effectif particulièrement hétérogène quant aux acquis, aux styles d'apprentissage et aux besoins affectifs.

Un examen des systèmes d'enseignement expérimentés au Québec et ailleurs montre qu'il existe peu de recherches sur les classes multiprogrammes qui présentent un système d'enseignement directement adapté à ce type de classe.

La recherche entreprise visait donc à *concevoir, élaborer et évaluer un système d'enseignement adapté au contexte et aux élèves d'une classe multiprogramme du premier cycle du primaire tout en s'assurant du réalisme et de la validité du système souhaité.*

L'atelier présenté a permis d'expliquer la démarche pour une première application du système ainsi que son fonctionnement. La première étape concerne l'inventaire de toutes les ressources existant dans la classe. En parallèle, il faut établir la liste des objectifs en mathématique et en français pour chacune des étapes et pour chaque année.

Cette étape entraîne la codification du matériel inventorié par objectif, par étape et par année. Le résultat se présente sous forme de tableaux qui contiennent des données sur l'ensemble des activités et des ressources existantes pour chacun des objectifs.

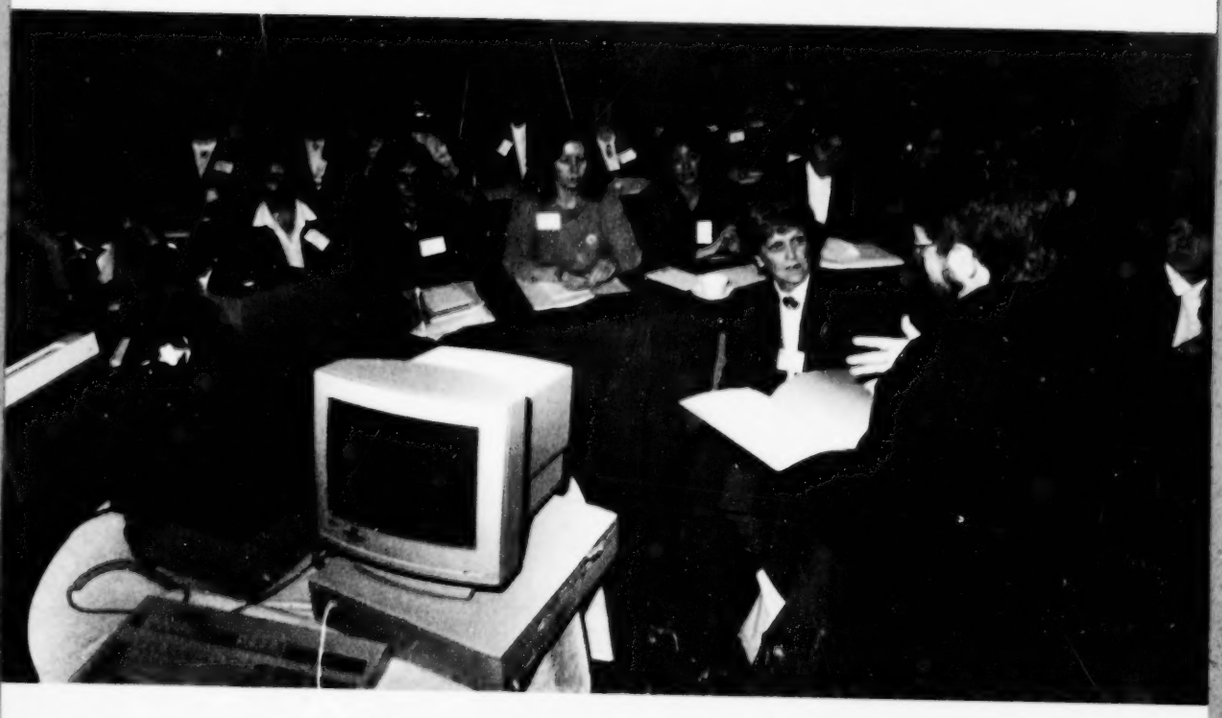
Le système ne nécessite aucun aménagement physique particulier mis à part un coin plus isolé, un coin-lecture et un coin-ordinateur. L'enfant peut circuler dans la classe librement afin d'utiliser toutes les ressources dont il a besoin. Il gère son temps et respecte les limites données au tableau de programmation. Enfin, il effectue des choix à l'intérieur d'un cadre qui lui est proposé par les tableaux d'objectifs et d'activités sur lesquels sont affichées les activités à réaliser pour la semaine.

Une journée type peut se résumer en quatre points :

- la planification de la journée;
- la sélection de l'activité;
- la réalisation de l'activité;
- l'entrée du travail terminé et corrigé sur la feuille de route qui permet à l'enseignant ou l'enseignante autant qu'à l'élève, de tenir à jour ce qui est réalisé.

Un retour sur l'expérimentation en trois volets a permis d'apporter des changements et de reconnaître le mérite et la valeur de ce système. Une première évaluation formative effectuée tout au long de la première année d'expérimentation a entraîné des réajustements nécessaires au bon fonctionnement des deux classes touchées par le projet. L'évaluation du mérite de ce dernier par des experts venant du milieu universitaire ainsi que du milieu scolaire a permis de recueillir des propositions de modification et des commentaires concernant les décisions prises dans le système.

Finalement, à la suite des recommandations des experts et après une première année d'application, il est possible maintenant de présenter un système qui n'a cependant pas la prétention de régler tous les problèmes dans le domaine de l'enseignement dans les classes multiprogrammes, sauf qu'étant donné les efforts d'analyse et de réflexion qu'imposent l'évaluation du mérite du système par les experts d'une part et l'évaluation formative tout au long de l'application d'autre part, la version révisée du système pourra contribuer à l'amélioration de l'enseignement dans les classes multiprogrammes de premier et second cycle.



Classe multiprogramme et transdisciplinarité

Lorraine Nobert
Conseillère pédagogique en transdisciplinarité

Liliane Monderie
Enseignante

Commission scolaire Rouyn-Noranda

Enseigner dans une classe multiprogramme de 1re et de 2e année n'est pas une mince affaire! Les défis sont nombreux tant sur le plan pédagogique que sur le plan didactique. Imaginez la situation : certains enfants savent lire et d'autres pas; certains veulent toute l'attention et d'autres toute l'attention de l'année d'avant; certains sont encore petits et d'autres pas bien grands! Comment faire? Quoi laisser tomber? Qui laisser tomber?

Ces questions ne sont pas faciles à résoudre, et rares même sont les enseignants et enseignantes qui osent les poser à voix haute. À la Commission scolaire Rouyn-Noranda, le personnel enseignant a expérimenté le regroupement des objectifs autour de thèmes communs pour soulager sa tâche... et sa conscience. Une telle approche d'intégration favorise davantage l'atteinte des objectifs des programmes et facilite le travail collectif des deux groupes. Malgré tout, les enseignants et enseignantes demeurent sur leur soif : comment lier entre eux les différents thèmes? Comment assurer l'atteinte des objectifs propres à chaque année? Comment utiliser les possibilités d'apprentissage offertes par la vie en classe multiprogramme?

En 1991-1992, un nouveau modèle d'intégration des matières a été présenté dans cette région du Nord-Ouest québécois : la transdisciplinarité. Élaboré par le Groupe de formation fondamentale[1], ce modèle propose une vision cohérente de l'ensemble des programmes du primaire. On y distingue d'abord deux grands groupes de matières : les matières-langages (français, mathématique, arts) et les matières du réel (formation personnelle et sociale, sciences humaines et sciences de la nature). Puis sont mis en évidence les nombreux points communs qui existent entre les matières du réel : on propose même un regroupement des objectifs terminaux de ces matières autour de cinq grands principes (pour simplifier appelons-les « besoins », « interdépendance », « agir », « adaptation », « système ») qui leur donnent un éclairage nouveau, une cohérence certaine. On établit ainsi une sorte de « métastructure qui, sans déroger des orientations des programmes et sans changer quoi que ce soit à l'ensemble des objectifs qui y sont définis, permet de les traiter dans une perspective d'ensemble[2] ».

Le modèle transdisciplinaire propose enfin une didactique particulière qui rend possible l'apprentissage des matières-langages en lien étroit avec les matières du réel. Il serait donc possible d'apprendre le français, les arts et les mathématiques pour répondre aux besoins d'expression et de communication posés par la découverte et l'exploration du réel par l'enfant. Ce modèle a été concrétisé dans un matériel didactique, *La passerelle*, pour les classes de 1re année. Il est utilisé dans la région depuis deux ans maintenant, à la très grande satisfaction du personnel enseignant et des élèves.

Un tel modèle offre des perspectives intéressantes pour les classes multiprogrammes. En effet, l'existence d'une structure d'ensemble pour les matières du réel semble faciliter la planification des objectifs tout en rendant plus évidents les points communs et les démarcations entre les années. Il n'y a plus six programmes différents à considérer, mais quatre

grands thèmes présentant des raffinements différents pour chaque groupe d'âge. Par ailleurs, un tel modèle semble favoriser aussi le travail conjoint en classe multiprogramme, le rendre davantage signifiant et pertinent. Enfin, il est possible d'envisager d'intégrer les matières-langages de chaque année, particulièrement le français et les arts.

Compte tenu de ces avantages pressentis, le matériel de *La passerelle* pour une classe multiprogramme de 1re et de 2e année a été adapté en 1992.

Divers principes ont guidé ce travail :

- respecter le modèle transdisciplinaire de base;
- utiliser toutes les richesses d'une classe multiprogramme pour favoriser les apprentissages prescrits;
- mettre en évidence les apprentissages différents, en fonction des attitudes et des savoir-faire, favorisés par la vie en classe multiprogramme.

En 1992-1993, huit enseignantes travaillent avec le matériel adapté. Ces expérimentations seront suivies de près et les enseignantes pourront communiquer les avantages qu'elles en retirent de même que les limites qu'elles distingueront.

Références

1. Le Groupe de formation fondamentale est composé de Gilles Noiseux, Denis Pelletier, Ginette Sorel et Nicole Tardif.
2. Guide de présentation. *La passerelle*. Éditions Septembre, 1992.

Une pédagogie interactive en français

Évelyne Tran
Conseillère pédagogique en français
Commission scolaire de l'Élan
Bellechasse—Pointe-Lévy

Dans les classes multiprogrammes où les élèves sont à des niveaux différents d'habiletés et de connaissances, il est impossible d'uniformiser les tâches, les objectifs et les rythmes d'apprentissage. La pédagogie interactive qui favorise les échanges entre les élèves peut être une solution intéressante : les élèves sont alors utilisés comme ressources les uns pour les autres. Expérimentée avec succès dans une classe de 2e et 3e année, la démarche présentée au cours de l'atelier porte sur le développement de l'habileté à écrire et à lire, et sur l'acquisition de connaissances grammaticales.

La production d'un texte, la lecture d'un livre visent non seulement à enseigner aux élèves à écrire et à lire mais surtout à leur faire acquérir des stratégies d'écriture et de lecture. Quant à la démarche inductive utilisée pour l'acquisition des connaissances, elle a pour but de favoriser la réflexion sur les faits de langue et l'organisation des observations effectuées, en vue d'une utilisation ultérieure efficace.

Particulièrement appropriée à la problématique des classes multiprogrammes, la pédagogie interactive convient tout aussi bien aux classes à année unique.

L'expérience vécue en 2e et 3e année comprend les quatres éléments suivants :

- une démarche d'écriture;
- une démarche pour l'acquisition de connaissances;
- des activités pour la mise en application des connaissances sur « la notion de phrase et la ponctuation »;
- une activité pour favoriser la lecture silencieuse continue (LSC).

Production d'un texte

a) Mise en situation

Lecture partielle d'un livre de littérature de jeunesse : BRIGGS, Raymond. *Histoire du bonhomme de neige*. France, Grasset-Jeunesse, 1990, 10 p.

Écriture d'un texte à partir d'un déclencheur inspiré du livre : *J'ai fait un bonhomme de neige magique. Il me donne la main et hop! dans le ciel! On s'envole!*

b) Projet d'écriture

Exploration collective du voyage avec le bonhomme de neige.

Écriture individuelle en trois étapes :

- Je décris où je vais; je décris ce que je vois.
- Je décris ce que je fais; je décris qui je rencontre; je décris ce qui arrive.
- Je décris comment se termine mon voyage; je décris où je suis; je décris où est le bonhomme; je décris comment je me sens.

c) Objectivation

Objectivation partielle après chacune des étapes d'écriture.

Objectivation de la structure narrative à la fin du projet d'écriture.

Après l'écriture, des élèves lisent leur texte et la classe fait l'objectivation de la structure narrative.

d) Lecture de la fin du livre de littérature de jeunesse

Acquisition de connaissances : la notion de phrase

L'atelier sur la notion de phrase s'inscrit dans cette continuité de lecture, d'écriture et d'acquisition de connaissances grammaticales.

a) Observation d'un certain nombre de cas, manipulation d'énoncés

Écrire au tableau plusieurs énoncés relevés dans les textes d'élèves ou composés pour les besoins de la leçon.

Faire distinguer les phrases et les non-phrases. Faire justifier les distinctions faites par les élèves.

b) Induction de la définition d'une phrase

Une phrase, c'est :
- un ou plusieurs mots...
- placés en ordre...
- qui produisent du sens.

Une phrase peut se dire toute seule.

À l'écrit : une phrase commence par une majuscule et se termine par un point.

c) Application des connaissances

Construire des phrases à partir de mots.

Compléter des phrases incomplètes.

Retrouver l'ordre des phrases dans un texte, etc.

d) Préparation d'un outil pour la révision de texte

Chaque élève invente une phrase, l'écrit et l'illustre pour en faire une affiche qui servira d'outil de consultation en situation d'écriture. La majuscule et le point sont indiqués au crayon rouge.

Situation d'écriture

Transfert des connaissances dans une nouvelle situation d'écriture et recours à l'outil de consultation pour la révision de texte.

Activité de lecture de livres de littérature de jeunesse

Par exemple le livre *Chercher les intrus*.

Classes multiprogrammes : des outils pour l'enseignante et l'enseignant

Michel Laferrière
Conseiller pédagogique
Commission scolaire du Littoral

Micheline Saint-Laurent
Conseillère pédagogique

Johanne Jourdain
Enseignante

Commission scolaire de Manicouagan

Depuis plusieurs années, les commissions scolaires et la Direction régionale de la Côte-Nord ont une préoccupation commune : l'organisation pédagogique des petites écoles et, par conséquent, des classes multiprogrammes. Entre 1986 et 1988, les enseignants et enseignantes ont fait part de leurs besoins urgents de matériel pour faire face à l'organisation complexe de ce type de classe. Dans un premier temps, les conseillers et conseillères pédagogiques ont commencé à élaborer des instruments qu'ils ont proposés aux enseignants et enseignantes. Par la suite, la Table régionale des directions des services éducatifs de la Côte-Nord s'est appropriée le dossier pour l'étendre à l'ensemble de la région et en a fait un de ses dossiers prioritaires. De plus, pour faire face à cette réalité locale, un comité régional sur les petites écoles fut établi; il a regroupé des membres du personnel enseignant et des conseillers et conseillères pédagogiques des commissions scolaires de la région avec le soutien du ministère de l'Éducation du Québec. Son mandat consistait à proposer des moyens concrets susceptibles d'aider les enseignants et enseignantes. C'est à partir d'une démarche déjà amorcée à la Commission scolaire du Littoral que l'équipe a « articulé » ce projet.

Problématique générale

Les diverses enquêtes menées auprès des membres du personnel enseignant francophone et anglophone de classes multiprogrammes montrent que ceux-ci se plaignent de l'ampleur des programmes à respecter, du manque de temps, des difficultés de planification, de la difficulté d'évaluer les élèves et de l'état d'isolement dans lequel ils se trouvent.

Pour faire face à cette réalité, quelques enseignants et enseignantes tentent d'aborder l'enseignement de chaque matière isolément ainsi que par année. Cette démarche compartimentée s'actualise en classe par des activités particulières, cloisonnées selon les années et les matières : ainsi, quand, dans une classe qui regroupe deux années, un groupe fait le français de 3e année, l'autre fait les sciences humaines de 4e année.

Le personnel enseignant, soucieux de respecter les programmes d'études, trouve qu'il est difficile d'organiser son enseignement de manière à atteindre tous les objectifs des différents programmes. Dans le contexte de l'intégration des matières et de la classe multiprogramme, il paraît justifié de lui fournir les outils nécessaires à cette tâche. L'intégration des matières constitue une solution plus intéressante, car elle donne la possibilité d'atteindre différents objectifs dans une même situation d'apprentissage.

Dans le présent projet, l'intégration des matières s'organise autour de thèmes variés, représentatifs des points d'intérêt des élèves ainsi que de ceux de l'enseignant ou de l'enseignante. L'approche thématique permet à l'enseignant ou à l'enseignante d'intégrer ou non les matières selon la dynamique qui existe dans sa classe multiprogramme ou dans sa classe à année unique.

Présentation du projet

Le but visé est d'amener les enseignants et les enseignantes à gérer leur enseignement de façon satisfaisante. Il s'agit de leur donner des moyens qui leur permettront d'atteindre les objectifs prévus dans un contexte dynamique. Pour ce faire, il importe de leur fournir des outils qui les amèneront à modifier, à enrichir ou à faciliter leur pratique à partir des objectifs des programmes d'études.

Production des cahiers des objectifs des programmes d'études

Les cahiers produits au niveau régional regroupent les objectifs des programmes et indiquent dans quelle classe commence un objectif et dans quelle classe il devient « terminal ». Deux cahiers présentent les objectifs du premier et du deuxième cycle et un troisième cahier regroupe les objectifs des programmes de 3e et 4e année. Ces cahiers peuvent être utilisés par les enseignants et enseignantes d'une année ou de plusieurs années combinées.

Chaque cahier constitue pour son utilisateur ou utilisatrice un outil pratique qui lui permet de se représenter rapidement l'ensemble des programmes, de parfaire la connaissance globale qu'il s'en est donnée et d'établir des liens entre les objectifs d'un même programme ou de plusieurs programmes, pour une, deux ou trois classes.

Bien qu'il soit conçu pour les classes multiprogrammes, cet instrument est également utile en classe ordinaire, car il facilite la planification pédagogique. En outre, il permet au personnel enseignant de se dégager de la tâche fastidieuse de consulter une multitude de documents différents.

Ces trois cahiers des objectifs ont été « saisis » sur support informatique. Ce matériel peut donc s'adapter à de futures modifications des programmes. Le logiciel WordPerfect 5.1 est l'outil de travail.

Production de la banque d'activités

Ce qui est proposé est une série d'activités qui intègrent les objectifs d'un certain nombre de matières (formation personnelle et sociale, sciences humaines, science de la nature) réunis à partir de thèmes. La banque permet à l'enseignant ou à l'enseignante de se familiariser avec une démarche rigoureuse de planification pédagogique qui inclut l'évaluation. Elle laisse également assez de latitude à l'enseignant ou à l'enseignante qui veut modifier une activité pour l'adapter à sa classe. Cette banque « augmente » au fil du temps avec la participation des commissions scolaires de la région 09. Les thèmes conçus sont échangés entre les commissions scolaires; on en valide les contenus et on les expérimente en classe. Les activités élaborées s'adressent au premier et au second cycle, ainsi qu'au regroupement des classes de 3e et de 4e année. Les premières équipes de travail ont eu la possibilité de choisir les objectifs pour concevoir leurs activités. Pour les productions à venir, une liste d'objectifs sera suggérée aux participants et participantes.

Bilan du projet

Ce projet misait sur l'effet d'entraînement qui ne manque pas de se produire lorsque des enseignants et des enseignantes sont associés à la

démarche. Ceux-ci sont moins isolés et, de plus, ils ont une série d'outils qui répondent à leurs besoins.

Ce qui est ainsi commencé risque de faire boule de neige, car il est à prévoir qu'il y aura une augmentation, au fil des années, des classes multiprogrammes et qu'il y aura une préoccupation accentuée pour l'intégration des matières. De plus, il faut compter sur la collaboration des autres régions pour enrichir la présente banque d'activités. Il est à noter que ce matériel est également offert en anglais.

Mode de distribution du matériel

Toutes les commissions scolaires ainsi que les directions régionales de chacune des régions recevront une copie de chaque cahier des objectifs en français (3) et en anglais (2) et une copie des banques d'activités en français (3). Elles recevront également les disquettes contenant les cahiers des objectifs des programmes. Il revient aux commissions scolaires de reproduire et de distribuer ce matériel dans leurs écoles.

Ordinateur et classe multiprogramme : réalité ou chimère?

Paul Benoît
Enseignant
Commission scolaire de l'Asbesterie

Peut-on intégrer l'ordinateur dans son enseignement journalier sans se priver du temps précieux réservé au français? Cet atelier présente un modèle de classe-atelier où on a intégré l'ordinateur pour la réalisation d'une bande dessinée avec le logiciel *Défi-écriture*. Dix-sept élèves de 5e et 6e année avaient accès à trois ordinateurs (PS/2 modèle 25, avec deux unités de disquette) et une imprimante.

Fréquemment, l'enseignant ou l'enseignante utilise des logiciels de type « exerciseurs » comme activités d'appoint en classe. Mais les logiciels de type interactif peuvent apporter un soutien pédagogique beaucoup plus important. Il importait toutefois de vérifier si un groupe multiprogramme de la fin du primaire pouvait suffisamment s'engager dans la réalisation d'un projet collectif très particulier. Dans cette perspective, les possibilités du logiciel *Défi-écriture* ont été explorées pour la réalisation d'une bande dessinée.

Sur la plan organisationnel, une classe-atelier a été structurée afin de permettre un accès permanent aux ordinateurs et de poursuivre l'apprentissage selon les objectifs de français. Comme l'apprentissage à l'ordinateur demande un suivi constant, un élève ayant de bonnes aptitudes intellectuelles et un intérêt très marqué pour l'informatique recevait une formation spéciale. Par la suite, quatre autres élèves ont eu à jouer le rôle de chef auprès de leur équipe respective.

Un cahier d'activités a dû être construit pour que l'élève apprenne de lui-même l'utilisation du logiciel *Défi-écriture*. C'est ainsi que les élèves-ressources se sont familiarisés avec l'utilisation de ce logiciel.

Finalement, il est nécessaire de vérifier l'influence de ce projet sur la motivation des élèves. Dans ce but, chaque équipe a répondu à un questionnaire maison.

La structure organisationnelle privilégiée s'est avérée un excellent moyen car, avec un minimum d'équipement, il est possible d'initier tous les élèves d'un groupe au micro-ordinateur. Les élèves ont apprécié les ateliers et les tâches qui y étaient proposées étaient accessibles et agréables à réaliser. Le recours aux élèves-ressources fut apprécié autant par ceux ou celles qui jouaient ce rôle que par les autres élèves qui bénéficiaient de leur aide. Ces élèves-ressources ont aimé jouer un rôle de leader et ont pris conscience de leurs aptitudes à cet égard.

À propos du logiciel *Défi-écriture*, c'est un logiciel d'un grand intérêt pédagogique, mais il est assez exigeant. Il est très important que l'enseignant ou l'enseignante en ait une grande maîtrise et soit assez familiarisé avec le travail par ordinateur. Il est préférable que ce logiciel soit installé sur un disque dur parce qu'il est très fréquent de rencontrer des « problèmes de parcours » avec les disquettes. Par ailleurs, la section « bande dessinée » n'est accessible que pour des élèves de la fin du primaire ou les élèves du secondaire.

Chaque début d'année, l'enseignant ou l'enseignante appréhende toujours les difficultés qu'il ou qu'elle rencontrera. La composition de son

groupe est très variée : des enfants doués, des enfants négligés, des enfants agressifs, des enfants non motivés, des enfants avec des retards scolaires importants, des préadolescents et heureusement des enfants dits « normaux ». Finalement, tout ce beau petit monde est réuni dans un groupe multiprogramme. Qu'est-ce que peut faire l'enseignant ou l'enseignante devant ce creuset? Il est préférable de canaliser tout ce potentiel dans un projet créateur où tous et toutes pourront en tirer bénéfice.

« L'enthousiasme est la source de tout progrès et on n'existe pas sans faire ».

Mathématique dans les classes multiprogrammes

Maurice Couillard
Conseiller pédagogique
Commission scolaire La Riveraine

Il y a quelques années, à la Commission scolaire Port-Royal, on a fait le choix de créer et de maintenir ouvertes les écoles dans chacun des villages malgré la diminution du nombre d'élèves et le fort courant vers le regroupement et la « rationalisation ». Cette décision a eu pour conséquence de maintenir un certain nombre de classes multiprogrammes dans l'organisation.

Au départ, les enseignants et les enseignantes ont pu gérer assez facilement la classe et l'enseignement. On pouvait observer qu'il n'y avait pas de différences importantes sur le plan des apprentissages réalisés par les élèves. Cependant, avec la venue d'un bulletin descriptif comprenant plusieurs indicateurs et avec la pression des examens de fin d'année sur l'enseignement, la situation est rapidement devenue plus difficile pour ceux et celles qui « héritaient » des classes multiprogrammes. Les programmes par objectifs ont amené les enseignants et les enseignantes à centrer davantage l'enseignement sur les contenus. En mathématique, au lieu de gérer une centaine d'objectifs propres à une année, c'est à 200 objectifs qu'il faut s'attaquer. Vu sous cet angle, il est évident qu'on manque de temps rapidement. Les enseignants et enseignantes comprenaient bien qu'il était nécessaire de faire des regroupements, qu'il fallait travailler par thème, qu'il importait de gérer la classe différemment, qu'il y avait beaucoup de travail à faire et que chacun se retrouvait isolé dans sa classe. C'est ce qu'ils et elles ont exprimé lorsqu'on leur a donné la parole à l'occasion de deux mini-colloques sur les classes multiprogrammes.

La planification produite en mathématique constitue une réponse à une demande précise en ce sens. Cette planification permet l'intégration sur la verticale des programmes de mathématique du second cycle en proposant des regroupements par thèmes qui permettent un enseignement collectif en classes multiprogrammes. La numération, la géométrie et la mesure se prêtent particulièrement à cette solution. Sur le plan des activités, il faut cependant respecter le niveau de chaque élève. De plus, il est important de replacer le programme de mathématique dans l'optique des objectifs terminaux liés à la résolution de problèmes.

Dans l'enseignement et dans l'évaluation, on veillera à proposer aux élèves des tâches différentes afin qu'ils sentent qu'ils appartiennent à une classe donnée.

Les enseignants et les enseignantes des classes multiprogrammes ont des demandes sur le plan de la planification de l'enseignement et sur celui de la gestion de classe, et c'est avec eux et avec elles qu'il est important d'explorer des pistes de solution aux problèmes rencontrés.

Organisation d'une classe multiprogramme

André Roux
Enseignant
Commission des écoles catholiques de Québec

L'objectif de cet atelier était de présenter un modèle d'organisation de classe multiprogramme (5e et 6e année) qui soit basé sur une pédagogie ouverte.

Pourquoi cette approche plutôt qu'une autre?

Parce que l'organisation des groupes et des locaux favorise des activités diversifiées, sauf lorsqu'il y a un cours magistral.

Le modèle pédagogique doit exploiter différentes modalités de travail :

- *Individuelle* : pour la réalisation du plan de travail, les exercices en classe, les projets personnels.
- *En équipe* : pour les cours de base, les travaux de recherche, les activités d'expression, le plan de travail.
- *Collectivement* : pour les rassemblements, pour régler des conflits, pour les présentations de projets, pour la communication orale.

Les avantages sont considérables sous trois aspects différents :

- *Cognitif* : permet l'intégration de matières et une plus grande individualisation de l'enseignement avec un suivi individuel (feuille de route).
- *Affectif* : permet à l'élève d'établir des priorités dans ses travaux, de développer son sens de l'organisation et d'acquérir progressivement de l'autonomie.
- *Social* : permet à l'élève d'avoir une plus grande interaction et interrelation avec les autres, de partager son expérience et de développer le sens du respect des autres quant à leurs différences personnelles.

Les interrogations sur l'organisation d'une classe multiprogramme touchaient les éléments suivants : l'organisation des locaux, le rôle des parents, le rôle de l'élève, le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante, l'approche pédagogique, les évaluations formative et sommative, les travaux individuels, en équipe et collectifs, le tableau de programmation, l'intégration des matières, les projets de classes et les projets de parents.

Un document vidéo qui présente l'ensemble de ces éléments ainsi que la démarche pédagogique (mise en situation, production, objectivation, réinvestissement) est proposé. Ce document porte sur une activité d'écriture (le projet de journal) qui s'intitule *La journée de ma naissance*.

L'enrichissement en classe : un défi agréable!

Lucie Rivest
Orthopédagogue et conseillère en douance
Les productions Le Mascaret

Comment concrètement, l'enrichissement en classe peut se vivre d'une façon fort agréable?

Dans un premier temps, qu'est-ce que l'enrichissement? Quels en sont les différents types et aussi les différentes façons de les intégrer dans la gestion de classe? Actuellement, il existe un tout nouveau modèle d'enrichissement, expérimenté avec succès dans quelques écoles du Québec. Grâce à ce modèle, l'enrichissement devient, le temps d'un projet, l'élément déclencheur qui aide les élèves en difficulté d'apprentissage ou de comportement ou encore les élèves potentiellement décrocheurs. Le modèle contribue aussi à maintenir la motivation des enfants doués et talentueux. Enfin, ce projet d'enrichissement peut donner le goût aux enseignants et enseignantes, aux éducateurs et éducatrices, de s'enrichir également!

On peut définir l'enrichissement comme un type d'activités ayant pour objet le développement plus poussé des habiletés intellectuelles et des talents particuliers de l'enfant. Cela peut se traduire par un élargissement, un approfondissement et une plus grande complexité des expériences d'apprentissage. Donc, l'enrichissement paraît sous quatre formes : en densité, en diversité, en profondeur et en complexité (Gagné, 1986). Quelle que soit la forme adoptée, les activités d'apprentissage devront faire appel aux habiletés supérieures de la pensée (Bloom, 1956), aux habiletés de créativité (Parnes, 1966), et devront idéalement converger vers la production et la présentation d'un produit fini (Renzulli, 1981).

Quelles sont donc, plus explicitement, ces quatre formes d'enrichissement et comment se vivent-elles avec les élèves?

L'enrichissement en densité propose une présentation accélérée des contenus à l'étude. On pense par exemple aux classes spéciales d'accélération ou encore aux matière condensées qui permettent à l'élève du secondaire, entre autres, de profiter de cours spéciaux additionnels.

L'enrichissement en diversité est probablement la forme la plus répandue en classe, du fait qu'elle s'exploite facilement. Les élèves ont la possibilité d'explorer des contenus n'apparaissant pas au programme, ce qui leur permet de devenir maîtres de leurs connaissances; l'accent est mis ici sur l'acquisition d'habiletés. Se retrouvent dans ce type d'enrichissement les projets spéciaux, par thème, échelonnés sur une semaine ou plus, les coins d'enrichissement, les cours spéciaux, les centres d'apprentissage, etc.

L'enrichissement en profondeur consiste en l'exploration étendue d'un champ d'intérêt bien précis, où les élèves ont la chance d'étudier à fond un sujet qui les intéresse. S'y retrouvent les activités de recherche individuelle, des projets de classe sur un sujet particulier ou encore les projets spéciaux tels les Expo-sciences, les concours littéraires, etc.

Enfin, l'enrichissement en complexité vise le développement des niveaux supérieurs de la pensée : l'analyse, la synthèse et l'évaluation. L'élève est amené à traiter l'information et à dépasser le stade de l'assimilation pure et simple, peu importe son activité d'enrichissement.

Il arrive très souvent, et à souhait, que plusieurs types d'enrichissement soient combinés pour créer des programmes spéciaux, tels les programmes scolaires à caractère artistique, scientifique, etc. Le modèle pédagogique présenté lie de façon pertinente les différents préceptes de l'enrichissement. Ce modèle, expérimenté avec succès dans différentes écoles, est basé sur la coopération, dans la mesure du possible, des ressources humaines du milieu. Il s'adresse aux élèves de la maternelle à la 6e année et leur permet à la fois d'acquérir des connaissances et de développer certaines habiletés intellectuelles, créatrices et socio-affectives.

Les activités mises au point grâce à ce modèle peuvent être échelonnées sur toute l'année et permettent, tant aux parents et au personnel enseignant qu'aux élèves, de s'engager dans un processus pédagogique qui les conduit à l'élaboration et à la réalisation d'un produit fini.

Le modèle est divisé en trois étapes :

- la conférence, la démonstration ou l'exposé fait par un parent d'élève ou une autre personne-ressource;

- les recherches livresques menées sur des sujets tirés de la conférence et la présentation d'un compte rendu à la classe;

- les productions scientifiques, artistiques, etc., préparées à l'intention d'un auditoire réel. La participation de l'auditoire est possible; la démonstration devient alors interactive.

Un vidéo illustre de façon concrète les étapes de ce modèle ainsi que quelques activités d'enrichissement menées dans différentes classes. Ces activités ont été compilées par la Commission scolaire des Chênes qui, fière d'avoir expérimenté avec succès ce modèle dans plus de quinze classes, en a tiré un livre intitulé : *L'enrichissement en classe régulière... un défi.*

Interdisciplinarité et classes multiprogrammes

Monique Beauchamp-Payer
Enseignante
Commission scolaire
Vallée-de-la-Gatineau

En regardant agir un enfant, avant son entrée dans le monde scolaire, on trouve normal de le voir se développer globalement. Puis, petit à petit, on commence à décortiquer ses apprentissages. On parle alors du développement des aspects physique, cognitif, social et spirituel. En théorie, personne ne peut réfuter le fait que ces différents éléments forment un tout. En pratique, c'est moins évident. Plus l'enfant grandit et plus les apprentissages sont axés sur le développement des connaissances. L'élève en vient à vivre en parallèle avec celles-ci. Le réinvestissement dans sa vie, ce n'est pas évident.

Alors, comment créer un enseignement et un apprentissage axés sur l'élève en tant qu'être global quand les programmes et les objectifs sont conçus de façon morcelée? Comment respecter la démarche pédagogique des programmes, qui veut justement rejoindre l'élève dans sa totalité? Quelle est la solution la plus cohérente? N'est-ce pas l'intégration des objectifs et des contenus de plusieurs matières dans une démarche commune?

En réponse à ces questions, diverses lectures et études ont été faites. Elles l'ont été autant au regard de la problématique de *l'intégration des matières* qu'en fonction de la manière concrète de bâtir des activités d'apprentissage. Les résultats de ces travaux prennent la forme d'un scénario d'apprentissage intitulé *Les sols* et se présentent sous la forme d'un guide d'enseignement et d'un cahier d'activités. Ce scénario s'adresse à une 3e-4e année du primaire. Il recouvre une période approximative de trois semaines. Il implique particulièrement que l'enseignante ou l'enseignant qui l'utilise se prépare à vivre les activités prévues d'une façon continue, c'est-à-dire du matin au soir.

Voici le tableau des habiletés développées à travers le projet :

- Niveau IV : Créer, synthétiser, généraliser;
- Niveau III : Faire des hypothèses, intégrer, juger;
- Niveau II : Inférer, organiser, analyser, comparer;
- Niveau I : Se rappeler, identifier.

Quatre thèmes sont exploités : l'*analyse des caractéristiques du sol*, son *utilité*, son *histoire* et sa *protection*.

Au départ, l'enfant se demande s'il veut construire un présentoir pour des échantillons de sol afin d'informer les gens sur ce sujet (situation-problème). Avec son équipe, il fait le croquis et rédige la liste des matériaux pour le présentoir. Puis, il fabrique son présentoir (recherche-action).

L'élève reçoit des consignes sur sa recherche. Il émet des *hypothèses sur ses découvertes* (situation-problème). L'enfant apporte ses échantillons et en prend connaissance avec ses sens. Il notera ses observations. Il relit ses prévisions et les compare à ses observations. Avec son équipe, il sélectionne les échantillons pour l'exposition (recherche-action).

L'enfant s'interroge sur l'utilité du sol (situation-problème). Il recherche de l'information au moyen d'un sondage (recherche-action).

À partir d'une fiche de collecte de données, l'enfant recherche des renseignements sur ses objets trouvés dans le sol (situation-problème). Il interroge les gens qui ont participé au sondage (recherche-action).

À partir d'une lecture présentant de bonnes et de mauvaises utilisations du sol (situation-problème), l'enfant s'informe sur la protection de son environnement (recherche-action).

Enfin, c'est le temps d'inviter les gens à l'exposition et de se préparer à les recevoir (situation-problème). Un jeu de rôles est organisé (visiteurs, guides) afin de préparer les élèves à donner les renseignements pertinents (recherche-action).

À la lumière de cette expérimentation, on constate que le fait d'apprendre par l'intermédiaire d'un projet est un élément de motivation chez l'enfant. *L'intégration des matières* conduit à des projets de vie où l'enfant a un rôle actif à jouer. Les sciences sont au coeur des activités de ce projet. La mathématique et le français sont vraiment utiles en tant que canaux servant à la communication. Plus le projet de vie se développe, plus l'élève développe des *habiletés complexes*. Ainsi, plus l'enfant devient créateur et plus il fait appel à toutes les facettes de son être global.

Les petites écoles : un milieu propice à la médiation

Agathe Quévillon
Conseillère pédagogique

Cécile Bénard
Enseignante

Commission scolaire de la Haute Gatineau

L'école, si petite ou si grande soit-elle, reçoit des élèves qui apprennent et des enseignantes et enseignants qui enseignent. Mais que veut dire apprendre? Que veut dire enseigner?

Pour les uns, apprendre c'est accumuler des connaissances, des apprentissages qui du simple vont jusqu'au complexe. Pour d'autres, seuls les facteurs biologiques ou des facteurs individuels déterminent la compétence. Et si l'on remonte un peu dans le temps, la pédagogie est passée de l'approche behaviorist, qui mettait en relief l'existence d'un stimulus suivi de la réponse, à une approche basée sur des apprentissages complexes, exigeant des heures considérables d'étude. Dans le premier cas, l'enseignante ou l'enseignant était l'unique responsable de l'apprentissage et, dans le second, il fallait apprendre à tenir compte des processus internes du sujet.

Cependant, Simon (1982) a démontré « qu'une réalité complexe » devient un « modèle simplifié » selon l'interprétation qu'en donne une personne; l'action qui en résulte suppose donc un traitement différencié. Ainsi, les pédagogues sont dans l'obligation de réaliser qu'apprendre c'est établir une relation entre une nouvelle expérience et des souvenirs; c'est découvrir une signification à des perceptions de la réalité. Ce concept force à conclure que, dans l'apprentissage, les trois cerveaux entrent en ligne de compte et que personne ne peut mettre de côté les sens, les émotions, les expériences antérieures.

Apprendre, c'est plus que comprendre : c'est apporter des modifications à un système de connaissances, c'est *gérer*, c'est *organiser* ce que l'on a déjà en y ajoutant un plus.

Qui peut aider l'élève à gérer ce qu'il sait déjà et à apprendre ce qu'il ignore?

L'enseignante ou l'enseignant, bien sûr, car enseigner, c'est faciliter le processus d'apprentissage pour amener l'élève à des niveaux supérieurs, c'est favoriser une interaction efficace du novice et de l'expert afin que la pensée apparaisse enrichie. Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant est avant tout un rôle de médiateur; ce dernier « transforme, réordonne, organise, regroupe et structure les stimuli en les orientant vers une finalité donnée, connue de l'élève ». Il aiguille le novice en interrogeant les différents passages afin de les activer. Et sur quoi repose cet aiguillage? Sur le *langage*, car l'interaction du médiateur et du novice est essentiellement une interaction verbale qui repose largement sur la *question*.

Selon Denis Pelletier, « la conscience vient de ce que l'on dit » et La Garanderie disait que l'élève a un seul moyen pour parvenir à une maîtrise, c'est de revoir et de redire. Donc, aider un apprenant ou une apprenante à acquérir des habiletés de métacognition, c'est l'aider à prendre conscience de ce qu'il sait, de ce qu'il fait, et lui donner des mots pour le dire.

Le personnel enseignant est-il le seul à pouvoir jouer un rôle de médiateur? Certes non, toute personne plus compétente peut jouer ce rôle:

un camarade plus âgé, un camarade plus expérimenté, un parent. Pour être médiateur, il suffira de respecter les points d'ancrage, de reconnaître les expériences positives ou négatives, de développer un structurant afin de conduire le novice à associer, à comparer, à différencier, à substituer, à questionner... et à écouter. Ce médiateur doit provoquer, accueillir les questions... et stimuler les réponses!

En quoi la petite école est-elle propice à toute cette médiation? Le foisonnement de ressources, la proximité de l'élément environnemental, la cohabitation des initiés et des non-initiés à l'intérieur des classes et de l'école, la volonté collective de survie, la cohérence des pratiques du milieu, la transparence des expériences des élèves favorisent plus que tout autre milieu l'émergence d'une médiation efficace.

Expériences de vie dans une classe multiprogramme

Jocelyne Fugère
Enseignante

Lucille Thomassin-Carreau
Enseignante

Commission scolaire Beauport

Ces deux enseignantes ont choisi de travailler à mi-temps tout en s'engageant dans une classe multiprogramme. Chacune travaille une journée sur deux et la cinquième journée, l'une fait l'avant-midi et l'autre fait l'après-midi. Elles se sont réparti la matière en tenant compte de leurs affinités; donc, l'une enseigne les sciences et mathématiques tandis que l'autre s'occupe du français, de la catéchèse et de tout ce qui pourrait être englobé par la formation personnelle et sociale comme la sexualité.

Lorsqu'une enseignante débute dans une classe multiprogramme, *il y a deux erreurs qu'il faut à tout prix éviter* :

- *la vision double* : double préparation, double correction, et enseigner à deux groupes;
- *la préparation* en quantité astronomique de *feuilles pour le travail personnel*.

Convictions et priorités

Le développement global de l'enfant afin de lui permettre de développer toutes les facettes de sa personnalité est l'élément à privilégier.

Aussi faut-il offrir à l'élève un environnement où il vivra des réussites sur tous les plans.

Les activités seront donc bâties pour aider l'élève :

a) *à développer* ses talents : essayer d'offrir un milieu où l'enfant se sente à l'aise, libre, se sente bien, où il va découvrir ses forces, *faire en sorte que l'enfant devienne fier de sa réussite* et non pas qu'il réussisse pour faire plaisir à papa et à maman.

b) *à devenir autonome* : monter une banque d'activités où l'enfant peut aller chercher quelque chose qui colle à ses affinités; les thèmes sont développés à partir des projets que les enfants apportent et veulent vivre; les enfants peuvent utiliser les corrigés lorsque le travail est terminé mais il faut leur montrer à les utiliser de façon intelligente.

c) *à se respecter et à respecter les autres, à être honnête* : l'enfant doit se respecter d'abord, respecter le groupe avec qui il travaille (parler à voix basse par exemple); respecter la tâche qui est à faire, être capable d'admettre ses erreurs et de les comprendre.

d) *à être capable de faire des choix* : laisser l'enfant choisir avec qui il veut travailler, où il veut se placer, quand il veut faire les activités obligatoires ou les activités facultatives, pour autant que tout soit fait à la fin de la semaine. Lui montrer à dire les bonnes choses au bon moment. Par exemple, l'enfant ne fait pas un bon choix (comme le camarade avec qui il veut travailler), il faut l'amener à réfléchir : « Est-ce qu'un tel est vraiment le camarade qui va t'aider le plus à travailler? ».

e) *à être conscient de soi* : montrer à l'enfant à être capable de reconnaître ses forces et ses faiblesses, d'apprécier ses réussites.

f) *à développer un sentiment d'appartenance* : éviter de voir deux groupes; tendre à faire un groupe homogène, un groupe qu'on remarque, où il y a de l'entraide.

g) *à gérer son temps* : utiliser un plan de semaine pour le travail à la maison; organiser ses temps libres avec un ordre de priorité, établir quel travail doit être terminé le premier; montrer à l'élève à ne pas jouer à saute-mouton, c'est-à-dire à ne pas changer de travail ou d'activité à toutes les cinq minutes.

h) *à développer se créativité* : laisser des activités ouvertes où il y a de la place pour la créativité; par exemple, faire un petit livre en français-écriture pour en créer ensuite une collection au bénéfice de tous les élèves de la classe qui pourront les lire à tour de rôle.

Bref, il faut établir un climat de liberté où l'enfant se sentira à l'aise et où il aura le goût d'aller plus loin.

Gestion de la vie de la classe

a) Aménagement physique

La classe est divisée en deux parties où l'on trouve d'une part des îlots de six élèves environ et, d'autre part, un coin magique où la moitié de la classe se regroupe avec l'enseignante; on y retrouve parfois tous les élèves, mais, à ce moment-là, ce n'est que pour dix à quinze minutes.

b) Coin magique

C'est à cet endroit que les projets d'envergure sont présentés et choisis par les élèves. C'est le coin où se fait la « jase-ami ». C'est là qu'on travaille en demi-groupe, où on parle à voix basse. C'est là que se fait l'évaluation de la journée où chacun dit ses bons coups, où on peut en profiter pour valoriser certains élèves; on essaie d'aller chercher quelque chose de positif pour à peu près tout le monde.

c) Travail en groupe

Des équipes de six élèves environ avec un chef d'équipe sont formées. Chaque équipe a un nom d'oiseau, de fleur ou autre. Cette formule est utile pour le choix d'activités et, chaque jour, c'est une nouvelle équipe qui a le premier choix. Les activités peuvent se faire individuellement, deux par deux, ou encore quatre par quatre si c'est un jeu.

d) Répartition des matières

Pour le *français*, on propose le même travail mais les exigences sont différentes selon l'année; pour la *catéchèse* et les *sciences*, on peut compter sur l'aide de l'orthopédagogue et de bénévoles, c'est-à-dire que si l'enseignante fait la catéchèse avec un groupe, l'autre

groupe est pris en charge par l'orthopédagogue et fait un projet d'écriture, par exemple, un livre de lecture qui sera lu par les camarades ou les autres élèves; lorsqu'il faut faire des sciences avec un groupe, l'autre groupe se rend à la bibliothèque pour une période de lecture et il est supervisé alors par une personne bénévole; c'est également dans ces moments-là que les élèves font leurs examens. L'enseignement de la mathématique se fait par demi-groupe mais l'autre moitié fait des ateliers.

e) Évaluation de la journée

Tous les élèves se rendent au coin magique après avoir terminé leur sac d'école. C'est le temps privilégié pour se féliciter mutuellement, pour faire ressortir les points forts et, également, pour apporter les corrections à certaines attitudes.

f) Activités facilitant la discipline

À l'arrivée du matin, c'est la jase-ami (cinq à dix minutes). Tous les enfants s'empressent de défaire leur sac d'école et vont s'asseoir au coin magique. S'ils prennent trop de temps, ils savent qu'ils raccourcissent la durée de la *jase-ami*. Les enfants ont la chance de raconter ce qui leur est arrivé de particulier la veille au soir. Au début, tout le monde veut parler, mais les enfants comprennent vite qu'il faut que ce soit quelque chose de vraiment particulier; exemples : « Mon chien s'est fait tuer hier », « Nous avons un nouveau bébé à la maison », ou encore « Mes parents se sont chicanés hier », etc. Ainsi, que ce soit joyeux ou pénible, l'enfant a la chance de se débarrasser ce qui pourrait le déranger une partie de la journée. À l'occasion de la *jase-ami* les enfants apprennent à écouter, à lever la main pour poser des questions et à attendre leur tour.

Au retour de la récréation du matin. C'est le choix d'ateliers, donc les enfants s'empressent de se regrouper en équipes et savent quelle équipe choisit la première; tout cela se fait dans le calme car personne ne veut pénaliser son équipe.

En entrant le midi. Quinze minutes de lecture silencieuse; exemple : les romans de la Courte Échelle; dans les premières semaines, c'est l'enseignante qui lit le roman et choisit le plus drôle, le plus attirant, pour donner le goût de la lecture. Par la suite, les élèves se choisissent un volume et le lisent.

Au retour de la récréation de l'après-midi. Cinq à dix minutes de pratique de flûte. Le professeur de musique prête une cassette sur laquelle il y a la mélodie et les enfants pratiquent. Au début, c'est la cacophonie, mais ils finissent par apprendre et ensuite ils jouent lorsqu'il y a des rassemblements. Donc, durant ces points forts de la journée, il n'y a pas de discipline à faire et l'enseignante peut garder sa bonne humeur.

g) Gestion des temps libres

Chaque enfant possède un porte-folio, dans lequel il y a du travail obligatoire à faire et qui sera présenté ou remis vers la fin de la

semaine. Donc, c'est à l'enfant qu'il incombe de faire son travail avant d'aller vers les activités libres. Pour ceux et celles qui n'ont jamais le temps de terminer et par le fait même ne peuvent jamais faire les activités libres, il y a une période par semaine où il n'y a que des activités libres. Le reste du travail peut être fait à la maison ou encore, si l'enfant comprend, il peut être tout simplement annulé.

Tableau d'ateliers

Il s'agit d'un tableau avec aimants où les enfants vont placer les cartons pour indiquer leurs choix d'ateliers; les couleurs diffèrent selon que l'activité est en cours, qu'elle est terminée ou qu'il reste encore une partie de la tâche à faire. La liste des noms des élèves est écrite sur des papiers autocollants. Chaque petit carton sur lequel est inscrit le nom de l'enfant est muni d'un trombone qui est retenu par l'aimant. Pour ce qui est du dessin sur le carton qui illustre l'activité, soit en mathématique, en français ou dans une autre matière, il faut tenter de trouver quelque chose d'assez général pour englober plusieurs thèmes, et ce afin d'éviter la multiplication de ces cartons.

Règles de vie dans les ateliers de consolidation

Les thèmes des ateliers sont maintenus durant quinze jours. Chaque jour, c'est une nouvelle équipe qui choisit en premier lieu. Il y a quatre jours d'ateliers sur cinq. Il y a un nombre maximum déterminé pour certains ateliers, en raison du manque de matériel, il faut donc le respecter. L'enfant doit souvent vérifier combien il lui reste d'ateliers obligatoires à faire par rapport au nombre de jours qu'il reste. Il y a des ateliers obligatoires mais aussi d'autres qui sont facultatifs.

Différents types d'ateliers en français

Journal de lecture, composition de petits livres deux à deux, collection de livres, centre d'écoute pour les dictées, utilisation des corrigés par les enfants mais de façon intelligente, etc.

Différents types d'ateliers en mathématique et en sciences

Vériteck, crayon magique sur plastique, réseau, jeux, *tangram*, quadrillé à reproduire, ordinateur, centre d'écoute pour le calcul oral, etc.

Différents trucs pour un meilleur fonctionnement

Réutiliser le matériel : les feuilles sont introduites dans une enveloppe transparente de plastique sur laquelle l'enfant écrit avec des crayons à l'encre délébile; ainsi le matériel demeure propre et réutilisable.

Faire le travail sur demi-feuille : c'est moins décourageant et plus stimulant à faire.

Varier les ateliers : présenter des jeux simples pour occuper des périodes de cinq ou dix minutes. Pour les activités deux à deux, un élève peut jouer le rôle de l'enseignante et corriger tandis que l'autre élève exécute. On pige un carton pour connaître ce qu'il faut exécuter puis au carton suivant on inverse les rôles.

Des outils pédagogiques pour vivre heureux dans une classe multiprogramme

Dominique Viel
Enseignante
Commission scolaire de Témiscouata

La réalité d'une classe multiprogramme : deux années et un seul enseignant ou une seule enseignante. Ces derniers disent souvent, et fort judicieusement, qu'ils ne peuvent être à deux endroits en même temps. Le don d'ubiquité serait si précieux...

Que faire alors? Laisser les enfants se débrouiller seuls? Ce n'est certes pas la solution. Par contre, pour qu'ils se débrouillent *efficacement*, il faut les outiller correctement.

Dans une classe de 1re et 2e année, le pivot de l'organisation est le plan de travail. Le plan de travail consiste simplement en l'énumération des travaux obligatoires à effectuer au cours de la journée. Avant le début des sessions de travail, l'enseignant ou l'enseignante explique clairement en quoi consiste le plan de la journée, fait les mises en situation qui s'imposent, puis laisse les enfants se mettre au travail. Si, au cours de la réalisation d'un travail particulier, l'élève a besoin d'aide et que l'enseignant ou l'enseignante est occupé avec l'autre groupe, il fait alors appel à des personnes-ressources qu'il peut trouver parmi ses camarades. Pour certains travaux, l'enseignant ou l'enseignante, grâce à une feuille d'auto-évaluation, pourra constater dans quelle mesure les élèves se sont fait aider pour effectuer ces travaux.

Le tableau d'enrichissement est également fort utile car il permet d'éviter les pertes de temps que vivent les élèves qui terminent leur travail avant les autres. Dans ce tableau, on peut trouver des situations d'apprentissage pouvant coller aux objectifs des programmes, les dépasser ou tout simplement toucher davantage la formation générale. Il est très important de comprendre que ce tableau ne représente pas simplement la continuité des travaux qui sont faits en classe habituellement. Si tel était le cas, on ne saurait parler d'enrichissement et la motivation de l'enfant serait sûrement de beaucoup diminuée.

La vie de classe doit aussi être régie par des règles de vie bien précises. On ne doit pas assommer l'enfant avec une foule de règlements. Il est préférable d'établir avec l'élève les comportements essentiels pour que la vie en classe soit harmonieuse. L'enfant doit bien comprendre que la personne qui lui enseigne n'a rien d'un policier et qu'il lui appartient de se prendre en charge afin de créer, pour lui-même et pour les autres, un climat de travail agréable. Il est à noter que tout tableau de comportement doit contenir à la fois des conséquences négatives et positives.

Le rôle essentiel de l'enseignant ou de l'enseignante est de faire prendre conscience à l'enfant de ce qui passe dans son cerveau lorsqu'il est amené à résoudre différents problèmes. Cette préoccupation de la part de l'enseignant ou de l'enseignante ne doit pas être occasionnelle mais omniprésente dans son enseignement. Afin de favoriser cette prise de conscience chez l'élève, des outils écrits, principalement en mathématique, décrivant simplement certains processus de résolution de problèmes, peuvent être mis à la disposition des enfants. Lorsque cette approche est favorisée, le travail d'équipe est plus enrichissant.

Un tel type de fonctionnement permet à l'élève de développer les habiletés nécessaires pour atteindre les objectifs de programme tout en favorisant son développement global.

Demeurer une petite école : un choix

Jean-Marie Guay
Directeur général

Godelieve DeKoninck
Conseillère pédagogique

Centre psycho-pédagogique de Québec Inc.

Le Centre psycho-pédagogique de Québec est un établissement d'enseignement privé, déclaré d'intérêt public par le ministère de l'Éducation.

Fondée en 1963, cette école reçoit des garçons et des filles de la 3e année du primaire à la 3e du secondaire. Ces élèves, qui ne souffrent d'aucun handicap physique ou intellectuel pouvant les empêcher de suivre le régime pédagogique ordinaire, présentent des problèmes de comportement et d'apprentissage. Dans les définitions utilisées par le Ministère, ce sont principalement des élèves ayant un trouble de la conduite et du comportement (TCC). La grande majorité de ces élèves (plus de 90 p. 100) sont envoyés par les commissions scolaires de la grande région de Québec-Chaudières-Appalaches, de même que celles de tout l'Est de la province, lesquelles n'ont pas les ressources adéquates pour répondre aux besoins particuliers de ces élèves.

Présentement, ce sont 168 élèves qui fréquentent le Centre. Le séjour moyen est de deux ans, après quoi la majorité d'entre eux réintègrent leur milieu de façon satisfaisante.

« Pourquoi » et « comment » le Centre a pu se développer et demeurer une petite école?

De sa fondation en 1963 jusqu'au début des années 80, les effectifs du Centre ont toujours été modestes, variant de 30 à 60 élèves, selon les années et les demandes. Au cours de ces années, on a pu goûter et apprécier tous les avantages d'être « petit » : administration simple, esprit familial, collégialité, chaleur, interventions rapides et immédiates, adaptation du programme. Cette réalité de petite école est devenue inhérente à la philosophie de l'école, de même qu'un des moyens privilégiés dans l'atteinte de ses objectifs.

Soudainement, les demandes ont commencé à croître. Pourquoi? La politique d'intégration du Ministère diminuant les ressources dites « alternatives », les changements dans les familles, la croissance du décrochage, l'augmentation de la violence? Ces questions sont toujours d'actualité mais personne n'a encore trouvé les réponses. Quoi qu'il en soit, l'effectif du Centre qui était de 42 élèves sans liste d'attente en 1979-1980 est maintenant de 168 élèves avec une liste d'attente d'environ 200 élèves.

À travers cette croissance rapide, il a fallu faire des choix pour garder tous les avantages d'être « petit ». Pour ce faire, sur le plan administratif, la gestion en collégialité a été maintenue et accentuée. L'approche familiale avec les autres a été intensifiée. L'école s'est séparée en deux petites écoles distinctes de 84 élèves chacunes, tout en gardant une direction et une philosophie commune. Les interventions personnalisées des spécialistes non-enseignants ont été encouragées, l'engagement de la famille a été exigé, le travail d'équipe est devenu plus structuré, l'aménagement physique a été adapté. On a *maintenu* le titulariat au secondaire, ainsi que le système de tutorat. On n'a pas hésité devant de nouvelles initiatives. Par exemple, depuis deux ans, la zoothérapie fait partie des moyens d'intervention.

La pédagogie au Centre

Le Centre reçoit des jeunes qui éprouvent des difficultés de comportement ou d'apprentissage. Ces difficultés ont donc des répercussions à l'école : retard scolaire, manque de motivation (travail en classe, devoirs, etc.). Cela revient à dire qu'on peut retrouver un élève de 14 ans, encore en 1re année du secondaire, intelligent, agité, refusant de travailler. Il prétend vouloir continuer à étudier mais il a accumulé des retards ou n'a tout simplement pas « appris » à donner un rendement scolaire adéquat. On peut aussi avoir un élève qui, depuis le début de sa scolarité « traîne la patte ». Il comprend moins vite, travaille moins vite, doit s'arrêter à la moindre difficulté. Pour ces jeunes, plusieurs formules ont été essayées : la classe spéciale, les cheminements particuliers, la récupération, les cours privés. Ça ne fonctionne pas encore.

Que fait-on au Centre pour ces jeunes?

Au départ, la philosophie du Centre est que tout est permis sur le plan de l'intervention pédagogique. Ce qui est important, c'est de donner au jeune la chance de continuer sa scolarité et de connaître le succès. Voici quelques interventions qui peuvent être faites.

a) Au primaire

Les classes multiniveaux. On pourra placer dans la même classe des jeunes d'années scolaires différentes mais qui ont des affinités ou qui ont dépassé l'âge habituel de l'année scolaire qu'ils ont atteinte. Ainsi, en cours d'année, ces élèves pourront rattraper ce retard et continuer leurs apprentissages.

L'orthopédagogie. Si l'élève éprouve des difficultés importantes, il ou elle pourra bénéficier d'une aide particulière jusqu'à trois ou quatre fois par semaine. La fréquence de cette aide a une influence sur le règlement des difficultés.

Le « team-teaching ». La conseillère ou le conseiller pédagogique ira souvent en classe, soit pour présenter une activité pédagogique particulière (lecture, écriture, atelier de mathématique), soit pour aider le personnel enseignant présent en classe.

b) Au secondaire

Les reprises d'unités. L'élève qui n'a pas obtenu ses unités de l'année précédente dans une matière de base pourra quand même être promu, mais recevra dès le début de l'année du travail et de l'aide particulière (pouvant avoir lieu tous les jours) durant une période d'environ un mois. Ensuite, il ou elle devra subir un examen sommatif qui lui permettra d'obtenir les unités manquantes et pourra ainsi continuer sans avoir perdu de temps « scolaire ».

Les reprises d'examen d'étape. Un autre élève peut avoir échoué son examen d'étape dans une matière de base. Après avoir vérifié sa motivation et obtenu sa collaboration ainsi que celle de ses parents, il recevra travail et aide pour une courte période de temps jusqu'à ce qu'il soit prêt à reprendre un examen; cela lui permettra de continuer

son année sans « traîner » un 44 p. 100 pour une étape, ce qui compromettrait sérieusement la succès de son année scolaire (sa note sera de 60 p. 100).

L'orthopédagogie. L'élève peut éprouver une difficulté particulière dans un certain domaine, une difficulté qui ne dépend pas de sa motivation ni d'un manque de travail, mais bien d'une incapacité à maîtriser certains apprentissages. Ce jeune pourra alors bénéficier d'une aide individualisée particulière.

L'adaptation des programmes. Le Centre donne un enseignement de type « ordinaire », c'est-à-dire que les programmes proposés par le ministère de l'Éducation sont respectés. Cependant, il va de soi que certains objectifs peuvent être abordés et traités de façon différente. Une certaine sélection de ce qu'il est essentiel de voir dans un programme particulier, par exemple en biologie, peut permettre d'accorder plus d'importance à d'autres aspects de l'apprentissage.

En guise de conclusion, on peut ajouter que pour les deux ordres d'enseignement, primaire et secondaire, une importance particulière est accordée aux sorties éducatives, c'est-à-dire à tout ce qui pourrait stimuler, intéresser et rendre accessible ce qui est enseigné « en classe ».

Dépistage précoce des difficultés d'apprentissage dans une classe d'accueil

Antoine Horvath
Enseignant

Hélène Lemay
Enseignante

Commission scolaire de Jacques-Cartier

Pourquoi l'évaluation instantanée par ordinateur durant l'enseignement même?... Pour permettre le dépistage très rapide des difficultés d'apprentissage.

L'objectif visé est d'augmenter l'efficacité de l'évaluation formative dans l'enseignement de groupe en indiquant à l'enseignant ou à l'enseignante les moments où des réajustements didactiques sont nécessaires. Donc, en principe, ce système pourrait faire économiser du temps de formation et pourrait aussi accélérer avec précision le dépistage précoce des difficultés d'apprentissage. De plus, ce système est facilement applicable puisqu'un seul ordinateur peut suffire pour la classe. Son utilisation ne requiert qu'une courte formation de quelques heures seulement. De plus, le logiciel est utilisable dans n'importe quelle matière, puisqu'il est indépendant du contenu.

Description sommaire du système et de son utilisation

Le système informatique installé dans la classe consiste en un réseau de microterminaux reliant chaque élève à l'ordinateur de l'enseignant ou l'enseignante placé sur son bureau. Chaque microterminal est de la dimension d'une calculatrice. Ce système a comme fonction de saisir certains signaux venant des élèves durant un cours et d'en faire la synthèse immédiate sur l'écran du professeur. Chaque élève transmet des données, selon un code prédéterminé, à partir de son microterminal. Ces données peuvent symboliser et signifier sa perception de son apprentissage ou de sa connaissance du contenu enseigné. Ces données fournissent au personnel enseignant des indications quant à la compréhension, à l'attention et à la formation de concept des élèves. Ces données jouent un rôle important dans le choix, par l'enseignant ou l'enseignante, des stratégies pédagogiques à employer.

L'ordinateur peut être actionné à distance par l'enseignant ou l'enseignante au moyen d'une unité de télécommande. Le système informatique traite instantanément les données transmises par les élèves et les présente à l'écran de l'enseignant ou de l'enseignante sous deux formes synthétiques. À la fin du cours, un rapport sommaire est imprimé à l'intention de l'enseignant ou de l'enseignante.

Voici l'information que donne le système.

- *Information collective instantanée.* L'enseignant ou l'enseignante peut, à volonté, télécommander l'apparition immédiate d'un histogramme sur son écran, c'est-à-dire une photo « instantanée » de l'apprentissage de l'ensemble de la classe.

- *Information individuelle instantanée.* De plus, l'enseignant ou l'enseignante peut obtenir la production d'une matrice instantanée afin de montrer les progrès et réussites individuels (taux de réussites et de questions non répondues).

- *Rapport sommaire imprimé à la fin du cours.* Un rapport récapitulatif peut être imprimé à la fin du cours. Ce rapport, en une seule page, réunit les résultats cumulatifs de chaque élève et pour chacune des questions posées durant le cours par l'enseignant ou l'enseignante.

Mode d'utilisation

L'ordinateur peut être actionné à distance par l'enseignant ou l'enseignante au moyen d'une unité de télécommande. Cela permet l'utilisation spontanée du système sans être obligé de se déplacer du tableau durant une explication. L'enseignant ou l'enseignante donne son cours comme d'habitude. Il n'y a rien à changer dans les contenus. Au moment opportun, il pose une question à la classe. Les élèves doivent indiquer leur réponse sur leur terminal, au lieu de lever la main. (Cela n'empêche pas les questions individuelles.)

Pertinence d'utilisation d'un tel système en français dans les classes d'accueil

Les difficultés d'apprentissage sont accentuées par les difficultés sur le plan de la langue. Donc, le travail didactique de l'enseignant ou l'enseignante doit constamment inclure une procédure d'évaluation formative afin de détecter les différentes faiblesses pédagogiques.

Le dépistage « précis » des difficultés d'apprentissage est plutôt difficile durant l'enseignement même, parce que l'enseignant ou l'enseignante souvent n'a pas à la portée de la main les résultats des devoirs de chaque élève. De plus, il doit attendre la correction des travaux ou des exercices pour avoir une image parfaite des lacunes.

Résultats de l'expérimentation durant deux ans

L'enseignant ou l'enseignante après une courte période d'adaptation peut facilement gérer le système tout en donnant *son cours habituel* et tout en continuant à travailler en interaction avec ses élèves. L'ordinateur devient partie intégrante dans la relation pédagogique maître-élèves grâce aux indications ponctuelles qu'il fournit. En fait, *il devient même un catalyseur de cette relation pédagogique.* Il ne monopolise pas l'attention de l'enseignant ou de l'enseignante, mais ne requiert que quelques minutes d'utilisation par cours.

Le système est utile pour différents modes d'évaluation. Voici les principaux :

- évaluations sommatives traditionnelles (examens avec questions à choix multiples);
- évaluations formatives à la fin de chaque cours avec seulement quelques questions;
- évaluations formatives instantanées durant les explications;
- évaluations des préalables avant les explications au début du cours;
- dépistage des difficultés individuelles des apprentissages.

Utilisation du système en français dans les classes d'accueil

Lorsqu'on présente un thème, une leçon, un exercice, on peut à tout moment utiliser ce moyen discret, soit pour vérifier si oui ou non l'élève a compris (en actionnant les touches oui/non) ou bien vérifier par un court exercice (ayant quatre choix de réponse) si c'est bien vrai qu'il a compris. Sans avoir à se déplacer, on peut consulter le *diagramme d'histogramme* indiquant le degré de compréhension de la classe. On peut ainsi réadapter son enseignement d'un sujet sur-le-champ, alors que les élèves l'ont toujours en mémoire.

Ce qui est intéressant aussi, c'est que les élèves obtiennent, sous forme de *rapport imprimé*, un résultat en pourcentage, immédiatement après le cours, de tous leurs exercices. Les élèves peuvent aussi, sans déranger le cours, faire savoir à l'enseignant ou à l'enseignante qu'ils veulent une explication supplémentaire individuelle en actionnant la touche d'interrogation. Aussitôt, *un petit point d'interrogation bleu* apparaît à l'endroit où se trouve le nom de l'élève.

Ce système sert à vérifier rapidement si l'élève :

- possède suffisamment de notions préalables orales et écrites;
- discrimine certains sons, morphèmes ou mots (oral);
- reconnaît certaines lettres, syllabes ou mots (écrit);
- comprend une explication avant de poursuivre;
- a étudié à la maison; a fait son travail à la maison;
- a besoin d'une aide particulière;
- comprend et réagit rapidement en classe;
- comprend un texte oral ou écrit;
- maîtrise la matière du trimestre; maîtrise la matière de l'année.

Comment rendre l'élève responsable et autonome

Lise Chabot
Enseignante

Lorraine Bédard
Enseignante

Commission scolaire de Malartic

Cet atelier présente l'expérience vécue à Charles-René-Lalande, petite école de 62 élèves avec trois classes multiprogrammes (1re-2e année, 3e-4e année et 5e-6e année).

Trois aspects sont traités :

- situation géographique et historique de l'école;
- philosophie, valeurs et organisation de l'école;
- description d'une semaine type (différents moyens pédagogiques organisationnels et divers outils permettant de responsabiliser la personne qui apprend et finalement de jeter un regard global sur l'expérience vécue à l'école : activités décloisonnées, journal, minicongrès).

Les valeurs privilégiées à l'école sont l'autonomie, la responsabilisation, le respect et le développement des compétences. Pour permettre le développement intégral de l'élève dans une classe multiprogramme, une pédagogie participative a été mise de l'avant.

Tableau de programmation

Le tableau de programmation renseigne les élèves sur le travail à réaliser dans la semaine et leur permet de mieux gérer l'organisation de leur temps. Une feuille de travail les accompagne à la maison et renseigne en même temps les parents sur les objectifs à travailler durant la semaine.

Une feuille de contrôle des travaux est affichée et permet à l'enseignant ou à l'enseignante ainsi qu'à l'élève de voir les travaux à corriger ou à terminer.

Chaque matin l'horaire de la journée est écrit au tableau, laissant à l'élève deux heures pendant lesquelles il peut effectuer le travail qu'il a le goût de faire parmi les travaux à réaliser seul ou en équipe. Une autoévaluation est faite le vendredi sur la feuille de travail. Deux heures de récupération par semaine sont offertes aux enfants qui ont des difficultés à s'organiser ou qui sont plus lents. Des activités d'enrichissement sont prévues pour les élèves plus rapides.

Pour favoriser l'autodiscipline, un coin d'harmonie a été créé et présente des règles de vie pour la classe ainsi que des conséquences agréables ou désagréables selon qu'on respecte ou non ces règles. On y a fait également le portrait d'un bon « prof » et d'un bon élève.

Des équipes permanentes sont formées à partir d'un test sociométrique permettant aux enfants d'exprimer leurs choix. Les membres d'une même équipe sont assis à la même table pour une période d'environ deux mois. Ils apprennent à formuler des idées, à les défendre, à écouter les idées des autres, à les respecter, à créer des liens, à vivre et à résoudre des conflits, à s'entraider. Les dyades temporaires sont aussi utilisées pour certains travaux : mathématique, sciences humaines, etc. Si

un enfant a besoin d'être accompagné ou plus encadré, la conseillance est mise en place. Quelques pupitres sont à la disposition des enfants qui ont besoin de s'isoler pour mieux se concentrer.

Afin de responsabiliser davantage l'enfant, l'autocorrection est permise à des moments précis de l'apprentissage, par exemple dans la partie pratique d'enrichissement en mathématique. Des modalités d'utilisation et des règles de vie sont définies pour le bureau du « miniprof ». Un tableau des tâches est également dressé pour rappeler à l'enfant la responsabilité qu'il a choisie et qu'il devra assumer dans la classe pour une semaine, par exemple, nettoyer les tableaux, les brosses, arroser les plantes, etc.

Le tableau de motivation a pour but d'encourager les élèves à terminer leurs travaux de la semaine.

Dès septembre, les élèves font une liste des récompenses possibles pour ceux et celles qui respectent les échéances (amener un petit animal à l'école, prendre un dîner dans la classe, avoir un congé de devoir, acquérir un objet de collection, etc.).

On procède par un système de points :

- 5 points (terminé à temps);
- 3 points (terminé en retard);
- 1 point (terminé après plus d'un rappel).

Des outils ont été conçus pour faciliter le travail de l'enseignant ou de l'enseignante :

- feuilles de planification annuelle des objectifs;
- plan d'action sur la réussite éducative;
- programme du minicongrès;
- activités du Festival Printemps-Jeunesse.

Enseigner dans une classe multiprogramme : un beau défi!

Marthe Beauchesne
Coordonnatrice de l'enseignement primaire

Raymonde Gagné
Enseignante

Lucine Cormier
Enseignante

Commission scolaire La Neigette

L'organisation du soutien pédagogique

La Commission scolaire La Neigette est située dans la région du Bas-Saint-Laurent. D'un effectif total d'environ 9 500 élèves, elle comprend les écoles de la ville de Rimouski et des municipalités environnantes. D'étendue moyenne, le territoire de la Commission scolaire La Neigette comprend 53 kilomètres entre l'école située la plus à l'ouest de Rimouski et celle qui est située la plus à l'est. On peut compter 48 kilomètres du centre administratif, situé à Rimouski, à l'école la plus éloignée vers le sud.

Le territoire de la Commission scolaire La Neigette comprend des écoles de différentes grosseurs : de l'école de plus de 600 élèves, située en milieu urbain, aux écoles de 27 et 35 élèves situées à l'extrémité du territoire. La diversité des portraits que peuvent représenter toutes ces écoles commande aussi une diversité dans le soutien apporté.

Soutien apporté par l'équipe des conseillères et conseillers pédagogiques au regard des différentes disciplines, ou encore sur des aspects plus généraux de pédagogie, par l'intermédiaire du jumelage d'écoles, par des programmes de perfectionnement mis sur pied par l'équipe de l'école ou des groupes d'enseignantes et d'enseignants, l'organisation interne de l'école pour favoriser l'entraide dans la gestion de la classe multiprogramme, des initiatives personnelles d'enseignantes et d'enseignants pour la construction d'outils, voilà autant de moyens de s'aider à relever le défi.

S'ajoutent à ce soutien quelques outils dont des planifications intermédiaires pour les programmes d'études enseignés, quelques outils complémentaires à ces planifications pour l'enseignement à des groupes jumelés et d'autres documents produits sous la responsabilité des conseillères et conseillers pédagogiques, documents qui servent en classes uniques et qui sont tout aussi utiles en classes multiprogrammes.

Le témoignage de deux enseignantes ayant fait l'expérience d'une classe multiprogramme vient illustrer de façon concrète le défi à relever.

Mon expérience dans une classe multiprogramme, Lucine Cormier

Comment, grâce à une organisation interne (entente-école), on peut trouver un mode de fonctionnement plus avantageux.

- Aide de l'orthopédagogue (entrées en lecture) dans les classes jumelées des 1re-2e années.
- Partage de matières en sciences humaines et en sciences de la nature en 3e-4e années, 4e-5e années et 5e-6e années. Aide venant du personnel enseignant du 2e cycle.

- Collaboration d'une personne stagiaire tout au long de l'année.

- Avantages et inconvénients pour les élèves et le personnel enseignant quant à une telle organisation.

Comment je vis mon enseignement en classe multiprogramme, Raymonde Gagné

Pour une enseignante de classe multiprogramme, quels sont les défis? Comment j'organise ma gestion? Sur quelle aide puis-je compter : celle des conseillères et conseillers pédagogiques, des collègues, d'autres personnes? Et les élèves, comment vivent-ils cette situation?

Étant donné que ces classes ont existé, existent et existeront, il vaut mieux en prendre son parti et, malgré les inconvénients et les difficultés, voir jusqu'où on peut aller et jusqu'à quel point on peut apprécier cet enseignement particulier. Une dynamique différente est à créer entre enseignante et élèves, une relation de confiance réciproque s'impose et une satisfaction commune a des chances de s'ensuivre.

Conceptualisation d'une démarche de gestion des activités

Monique Choquette
Conseillère pédagogique

Charles-Henri Bonenfant
Coordonnateur des services éducatifs

Commission scolaire Abitibi

La gestion des activités d'enseignement-apprentissage en classe multiprogramme est une activité complexe qui prescrit la recherche d'une solution pertinente pour l'enseignante ou l'enseignant en situation de pratique. Cette recherche a ainsi été conduite dans le but d'élaborer et de formuler explicitement cette démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage, au regard de l'atteinte des objectifs des programmes d'études par les élèves.

L'action principale à mener au début de la démarche est la planification pédagogique. Cette planification consiste à établir les objectifs d'apprentissage (premier concept), à prévoir, imaginer et organiser des moyens de les atteindre (deuxième concept) et enfin à prendre des dispositions pour vérifier l'atteinte des objectifs (troisième concept). Ces composantes constituent un processus dynamique, étant donné que chacun des concepts opère en relation étroite avec les deux autres, tout au long de la démarche, tant au moment de la planification, de la réalisation qu'au cours de l'évaluation.

Le choix des objectifs

Le choix des objectifs, puisés dans les programmes d'études, est le point de départ de cette démarche et fait partie d'un processus dynamique de planification, de réalisation et d'évaluation puisque les objectifs influent tout aussi bien sur le choix des moyens de les atteindre que sur le choix des façons de vérifier s'ils ont été atteints. Ils servent donc à structurer l'enseignement et l'évaluation. De plus, certains objectifs des « programmes-contenus », comme les sciences humaines et les sciences de la nature, contiennent les thèmes ou les activités servant de base aux apprentissages.

Les moyens d'atteindre les objectifs

Les moyens d'atteindre les objectifs impliquent la sélection et l'organisation des activités d'apprentissage à mettre de l'avant, la formulation et l'organisation des stratégies d'enseignement à utiliser et, enfin, l'aménagement de l'environnement.

Les activités d'apprentissage sont des moyens mis à la disposition de l'école pour réaliser les objectifs visés et supposent l'établissement de stratégies d'enseignement appropriées. Ces dernières constituent différents modes d'organisation de l'enseignement utilisés dans l'intention délibérée de favoriser l'apprentissage des élèves. Elles sont de deux ordres : l'intégration des matières où les objectifs de deux ou de plusieurs matières à la fois sont représentés et la non-intégration des matières où les objectifs d'une seule matière sont touchés et traités de façon séquentielle. Après avoir précisé les activités d'apprentissage et avoir formulé et organisé les stratégies d'enseignement, l'enseignante ou l'enseignant prévoit ensuite l'organisation fonctionnelle de l'environnement (le temps, l'espace, le matériel et les modes de regroupement des élèves) de façon à faciliter l'atteinte des objectifs visés.

La gestion de classe nécessite l'utilisation quotidienne d'un tableau de programmation et d'une banque d'activités. Dans le tableau de programmation, on distingue deux types de temps : *un temps ouvert* et un *temps bloqué*. Le *temps ouvert* consiste en un temps où *l'élève organise lui-même son temps*, c'est-à-dire qu'il fait un choix parmi les activités d'équipe et les activités individualisées, obligatoires ou libres, de la banque d'activités; il décide lui-même du temps de réalisation des activités proposées. Le *temps bloqué* consiste en des périodes où l'élève réalise l'activité obligatoire inscrite à l'horaire.

Les façons de vérifier l'atteinte des objectifs

L'évaluation fait partie intégrante de la démarche. Elle est en relation directe avec, d'une part, le choix des objectifs visés et, d'autre part, le choix des moyens de les atteindre. Dans cette troisième tâche, l'enseignante ou l'enseignant se pose quatre questions : quoi évaluer, comment évaluer, quand évaluer et quelles décisions prendre à la suite de l'évaluation.

La conceptualisation finale de la démarche se présente sous forme d'un outil de gestion utilisable par le personnel enseignant. Cet outil, conçu à l'intention de l'enseignant ou l'enseignante de classe multiprogramme, est aussi utile pour l'enseignant ou l'enseignante de classe unique à qui incombe également la tâche de gérer les activités d'enseignement-apprentissage en vue de l'atteinte, par les élèves, des objectifs des programmes d'études officiels.

Référence

CHOQUETTE, Monique. *Conceptualisation d'une démarche de gestion des activités d'enseignement-apprentissage dans une classe multiprogramme*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, rapport de recherche en maîtrise en éducation, Rouyn, 1989, 199 p.

Soutien didactique pour les devoirs et leçons à la maison

Julie Couture
Enseignante

Commission scolaire de La Mitis

Les parents ont un rôle à jouer dans le domaine scolaire. L'instauration de la nouvelle *Loi sur l'instruction publique* (Loi 107) apporte certaines précisions quant aux droits des parents face au système scolaire. Par contre, elle requiert également de ces derniers des obligations. Ainsi, on insiste sur le fait que les parents doivent collaborer avec les enseignants et enseignantes, notamment en créant à la maison un environnement favorable à l'étude, en incitant l'élève à se développer en supervisant les travaux qu'il doit faire chez lui[1].

Cependant, il n'est pas toujours facile aujourd'hui pour les parents de soutenir à la maison leurs enfants en situation d'apprentissage scolaire. Plusieurs parents se trouvent pris au dépourvu et se sentent dépassés sur le plan pédagogique. Par conséquent, pour aider ces parents on a établi une démarche structurée, qui tient en dix rencontres, dont le but général est d'inciter les parents et les différents agents du milieu scolaire à être des partenaires actifs quant au cheminement scolaire de l'enfant du premier cycle du primaire.

La démarche propose l'implantation de la technique déjà expérimentée : *l'intervention en milieu naturel*. Cette dernière vise à concrétiser une nouvelle forme de collaboration pour le travail scolaire à domicile, collaboration qui est adaptée aux besoins et à la réalité des parents d'aujourd'hui. Cette démarche est axée principalement sur la responsabilisation et le soutien du parent dans sa tâche éducative (devoirs et leçons). Le contenu de ces rencontres porte sur les thèmes suivants :

1. Perceptions et descriptions du rôle des personnes touchées par la tâche éducative;
2. Notion de partenariat (famille-école) concernant les apprentissages;
3. Établissement des interventions de soutien en relation avec les objectifs scolaires;
4. Adaptation du modèle traditionnel des devoirs et leçons à la réalité des parents d'aujourd'hui;
5. Distinction entre les difficultés et les troubles d'apprentissage;
6. Utilisation de la technique d'intervention en milieu naturel;
7. Recherche et présentation d'interventions de soutien en français par année;
8. Recherche et présentation d'interventions de soutien en mathématiques par année;
9. Recherche et présentation d'interventions de soutien dans les autres matières du premier cycle du primaire;
10. Évaluation sur le contenu de la démarche.

Par l'intermédiaire de cette démarche on veut favoriser la communication entre la famille et l'école. De plus, on désire habiliter les différents agents scolaires, soit la commission scolaire, la direction, le personnel de l'école, le CLSC et les parents, à l'utilisation de la technique de *l'intervention en milieu naturel*. Cela a pour effet de revaloriser la compétence parentale en conscientisant les parents quant à la valeur pédagogique des activités d'apprentissage qu'ils réalisent de façon formelle ou informelle dans le quotidien du milieu familial.

Référence

1. Ministère de l'Éducation. *Éducation Express*. Volume 6, numéro hors série, avril 1989, p. 8.

Une classe multiprogramme! L'intégration des matières, une solution?

André Roy
Spécialiste en sciences de l'éducation
Ministère de l'Éducation

Présenté selon un mode interactif, cet atelier était constitué d'un certain nombre d'énoncés formulés par la personne-ressource et qui visaient à stimuler les échanges entre les participants et participantes.

Trois thèmes principaux ont été abordés dans cet atelier :

1. La clarification des concepts relatifs à l'intégration des matières;

2. Les éléments constitutifs de la gestion des apprentissages;

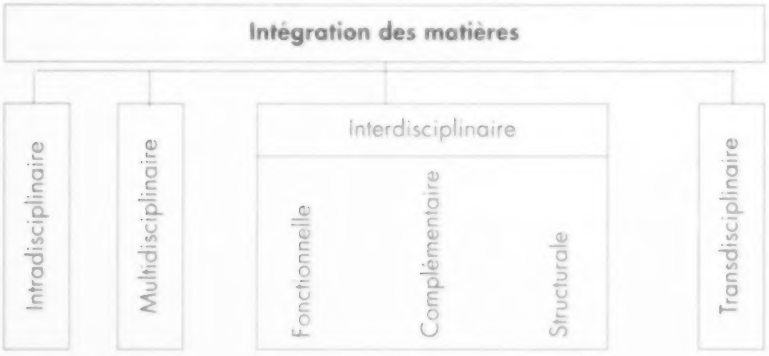
3. Les ressources existantes.

Qu'est-ce que le ministère de l'Éducation entend par « intégration des matières »?

Dans la circulaire administrative accompagnant la mesure 30030, mesure destinée aux commissions scolaires qui mènent des recherches-actions sur l'intégration des matières, l'intégration des matières est définie comme *l'organisation de l'enseignement qui permet à l'enseignant et à l'enseignante d'établir, dans les situations d'apprentissage et d'évaluation proposées, des liens entre les objectifs d'une ou de plusieurs ou même de l'ensemble des disciplines.* Ainsi formulée, l'intégration des matières est considérée comme une stratégie d'enseignement.

Bien qu'elle soit essentielle, il n'est pas permis cependant de se limiter à cette première considération. Rapidement d'autres réflexions surgissent. Elles portent sur la nature des liens à établir et sur le niveau des objectifs des programmes qui seront mis en relation. C'est ici qu'apparaissent ce que l'on appellera les modes d'intégration. Si l'on s'appuie sur les travaux en cours - les recherches-actions poursuivies dans la foulée de la mesure 30030 et les recherches menées dans plusieurs milieux universitaires -, quatre modes d'intégration des matières se dégagent : *l'interdisciplinarité, la multidisciplinarité, l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité.*

Le tableau suivant permet de visualiser cette proposition :



L'intention du ministère de l'Éducation n'est pas d'imposer un ou des modèles, mais de les proposer au réseau scolaire et d'offrir des documents d'appui pour leur mise en oeuvre. Un cadre aussi large présentera la souplesse nécessaire pour soutenir les initiatives des divers milieux.

La gestion des apprentissages

L'enseignant et l'enseignante, des gestionnaires! Dorénavant, tout en offrant à l'élève un milieu de vie propice aux apprentissages, l'enseignant ou l'enseignante doit s'assurer de l'adaptation des contenus d'apprentissage aux besoins et aux caractéristiques de celui ou de celle qui apprend. L'intégration des matières devient alors une des composantes de la gestion de la classe. On parlera de la gestion des apprentissages dont les éléments sont les finalités éducatives, les contenus et programmes, les démarches disciplinaires et le processus d'apprentissage. C'est au moment de la planification de son enseignement que l'enseignant ou l'enseignante précise la modalité d'intégration des matières à laquelle il ou elle souhaite recourir. Il ou elle aura alors à prendre en considération, outre ses propres habiletés, sa connaissance des diverses stratégies d'enseignement, les besoins de ses élèves et les finalités qu'il ou qu'elle se propose d'atteindre. Ce choix sera déterminant sur le rôle que l'élève pourra jouer dans l'intégration de ses savoirs.

L'intégration des matières nous amène au coeur même de l'acte d'enseigner. En effet, tout en représentant une piste de solution pour mieux adapter l'enseignement aux exigences du curriculum et aux besoins des élèves, l'intégration des matières permet à l'enseignant ou à l'enseignante de reconsidérer son rôle.

> *« Dans le modèle industriel de l'école, l'enseignant est le travailleur et l'élève est le produit (...) »*
>
> *« Dans l'école post-industrielle, l'enseignant est le gestionnaire des apprentissages (tuteur, instructeur, évaluateur...) et l'élève est le travailleur. »* Denis P. Boyle[1]

Fait intéressant à signaler, le premier congrès du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CIPQ) en 1983 avait pour thème : *L'enseignement au primaire, une question d'organisation.*

Les ressources

Divers documents peuvent aider les enseignants et les enseignantes dans la gestion des apprentissages. Ces ressources se regroupent sous trois rubriques :

a) Au regard de l'intégration des matières

Depuis 1989, le ministère de l'Éducation accorde une allocation spéciale aux commissions scolaires qui réalisent des recherches-actions d'intégration des matières au primaire.

Un répertoire des productions didactiques réalisées dans les commissions scolaires est publié annuellement.

En avril 1991, il y a eu nomination, à la direction de la formation générale des jeunes, d'une personne responsable du dossierde l'intégration des matières au primaire.

Au cours de 1992, le Ministère a fait connaître ses orientations au regard de l'intégration des matières.

Un document de soutien, à l'intention des enseignants et des enseignantes, suivra la publication des orientations. Ce document aura comme objectif de faciliter la mise en oeuvre des modèles d'intégration des matières.

Au printemps 1993, une session de perfectionnement sur l'intégration des matières sera proposée aux enseignants et aux enseignantes, à titre expérimental. Elle pourrait être généralisée en septembre 1993.

Au cours de cette session, un sondage sera réalisé auprès du personnel enseignant afin de connaître ses besoins relatifs aux instruments pouvant l'aider dans la gestion des apprentissages. Le résultat de ce sondage renseignera le Ministère sur la nature des instruments à concevoir pour soutenir les enseignants et enseignantes dans leur travail.

b) Au regard de la gestion de classe

Des sessions de perfectionnement d'une durée de deux jours portant sur la gestion de classe ont été offertes dans toutes les régions du Québec en 1991-1992, ces cessions étant suivies d'une journée de relance en 1992-1993.

De plus, le Ministère est à produire un document vidéo à l'intention des enseignants et enseignantes du primaire et traitant de la gestion des différences. Ce document sera distribué à compter de septembre 1993.

c) L'instrumentation pédagogique dans les petites écoles et les classes multiprogrammes

Plusieurs projets se réalisent dans les diverses régions du Québec et sont le fruit de la concertation entre les directions régionales du Ministère et les commissions scolaires. Entre autres, la Direction régionale du Bas-Saint-Laurent—Gaspésie—Îles-de-la-Madeleine, celle de l'Abitibi-Témiscamingue et celle de la Côte-Nord ont mené des travaux particuliers portant sur l'instrumentation pédagogique dans les petites écoles et dans les classes multiprogrammes.

Conclusion

L'orientation retenue par le ministère de l'Éducation au regard de l'intégration des matières devrait contribuer à clarifier les divers concepts relatifs à ce sujet, permettant à l'enseignant ou à l'enseignante de bien étayer ses choix. Associée à la gestion de la classe, l'intégration des matières facilite l'engagement de l'élève dans sa démarche d'apprentissage. Les travaux en cours proposent une variété d'instruments que l'enseignant ou l'enseignante pourra adopter à sa guise, selon ses besoins, ses habiletés et ses compétences. *L'intégration des matières, c'est donc plusieurs pistes de solution!*

Référence

1. Groupe Repartir. *L'école de demain et les nouvelles technologies de l'information*. Avril 1992, p. 93.

Enseignement moral et religieux catholique dans une classe multiprogramme

Lise Babin
Enseignante
Commission scolaire de Baie-des-Chaleurs

Adèle Gaudet
Enseignante
Commission scolaire Bécancour

Michèle Roberge
Spécialiste en sciences de l'éducation
Ministère de l'Éducation

Le *Règlement sur la reconnaissance comme catholique et le caractère confessionnel des écoles primaires et des écoles secondaires du système scolaire public* prévoit, à l'article 10, que l'élève inscrit à l'enseignement moral et religieux catholique doit recevoir l'équivalent de 60 heures de cours par année.

En 1988, afin de répondre aux besoins des enseignants et des enseignantes responsables d'un groupe d'élèves d'âges différents, la Direction de l'enseignement catholique a établi une répartition des objectifs de tout le programme du primaire qui tient compte de cette réalité. C'est ainsi qu'elle a mis à la disposition des milieux scolaires, de 1988 à 1991, dix *Guides d'organisation et d'activités*.

Groupe d'âge	Année	Code
6-7 ans (1re et 2e année)	paire	32-2106-02
	impaire	32-2106-01
7-8 ans (2e et 3e année)	paire	32-2106-04
	impaire	32-2106-03
8-9 ans (3e et 4e année)	paire	32-2106-06
	impaire	32-2106-05
9-10 ans (4e et 5e année)	paire	32-2106-08
	impaire	32-2106-07
10-11 ans (5e et 6e année)	paire	32-2106-10
	impaire	32-2106-09

Pour chacun des regroupements d'âges différents, deux guides ont été produits, l'un pour l'année paire, l'autre pour l'année impaire. Chacun de ces guides comporte le même nombre d'objectifs terminaux. Pour les atteindre, deux ensembles de scénarios sont proposés (l'un pour l'année paire, l'autre pour l'année impaire).

Dans l'élaboration de ces guides, les conceptrices ont respecté les étapes de la démarche d'apprentissage privilégiée dans les guides pédagogiques afférents au programme d'études d'enseignement moral et religieux catholique. Cette démarche comprend trois étapes : l'*observation*, l'*expérimentation*, la *réaction*. Des pistes d'évaluation font également partie des scénarios d'enseignement-apprentissage et sont suggérées à titre indicatif.

On trouve dans ces documents une liste de ressources matérielles dont peut aisément disposer le personnel enseignant.

Des programmes de planification annuelle ont été élaborés par des responsables du dossier éducation chrétienne de différentes commissions scolaires.

Les personnes intéressées peuvent obtenir ces guides en s'adressant aux responsables de l'enseignement catholique des différentes directions régionales du ministère de l'Éducation.

Politique de gestion des petites écoles

Jean-Paul Quimper
Directeur des services éducatifs

André Tanguay
Directeur d'école

Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia

1. Situation à la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia

Pour l'année scolaire 1990-1991, il y a 13 écoles primaires qui ont un effectif inférieur à 100 élèves, dont 9 qui n'ont pas 50 élèves. On y trouve majoritairement des classes multiprogrammes dont 9 comportant 3 divisions.

Les projections démographiques laissent présager une diminution des effectifs, d'où la nécessité de planifier les services que la commission scolaire peut se permettre de maintenir.

2. Analyse

Un comité d'étude a procédé à l'analyse de la situation des petites écoles et s'est penché sur les points suivants :

- La qualité des services éducatifs offerts;
- Les coûts d'opération;
- La perception des enseignants et des enseignantes;
- La perception des parents.

3. Solutions

Différentes hypothèses sont proposées pour garantir une qualité de services qui soit comparable à celle des « grandes » écoles :

- Établir des écoles de cycles;
- Éliminer les classes multiprogrammes à plus de deux divisions;
- Déplacer des élèves;
- Offrir des services polyvalents dans les écoles primaires.

4. Validation

La participation des parents, des enseignants et des enseignantes, des directions d'écoles est nécessaire à l'expérimentation des hypothèses proposées.

5. Politique de gestion des petites écoles

À la suite des expérimentations vécues dans certaines écoles, le comité procède à l'élaboration d'une politique permettant aux commissaires d'aller de l'avant dans la planification liant le sort des petites écoles et des effectifs touchés.

Cette politique, tout en établissant un cadre, détermine le rôle des différents agents dans la démarche.

6. Mise en application

Cette politique est maintenant mise en application à la commission scolaire; il est possible de donner le portrait actuel de l'organisation et la tendance pour les prochaines années.

La classe multiprogramme : à fuir ou à rechercher?

Conrad Roy
Conseiller pédagogique
Commission des écoles catholiques de Québec

Entre 1970 et 1990, le phénomène de décroissance des effectifs scolaires a fait en sorte que la Commission des écoles catholiques de Québec (CECQ) tend de plus en plus à se rapprocher des petites commissions scolaires. Des quelque 16 000 élèves que le primaire dénombrait il y a 20 ans, il en reste à peine 5 000. Paraît-il qu'au début du XX^{e} vingtième siècle, la CECQ comptait alors autant d'élèves dans cet ordre d'enseignement qu'aujourd'hui...

De plus, sur les 19 écoles primaires de la CECQ en 1992-1993, plus de la moitié reçoivent moins de 250 élèves à l'enseignement ordinaire et seulement 3 écoles dépassent 350 élèves. Ce qui fait que la CECQ connaît elle aussi la situation des commissions scolaires qui sont aux prises avec les problèmes administratifs liés aux petites écoles.

Autre phénomène qui s'est associé à la diminution des effectifs scolaires du primaire : l'augmentation des classes multiprogrammes. Depuis 1980, leur nombre a grandi même si, parallèlement, la population globale diminuait. En 1992-1993, 17 p. 100 des classes de la CECQ sont multiprogrammes, ce qui situe celle-ci dans la moyenne canadienne observée en 1991 par l'Association canadienne d'éducation (ACE). Autre manifestation, les classes multiprogrammes de la CECQ sont de plus en plus souvent constituées d'élèves non sélectionnés, ce qui contribue trop souvent à troubler la perception qu'en ont les parents et le personnel enseignant.

Parmi les préjugés entretenus à l'égard des classes multiprogrammes, il y en a un qui semble plus tenace que les autres : on pense que l'instruction qui y est reçue est de moins bonne qualité que celle qui est donnée en classe ordinaire. Cette idée défavorable persiste même si les enquêtes, les statistiques et les résultats scolaires tendent à en établir la fausseté.

Par exemple, le rapport *Les classes multiprogrammes, le mythe et la réalité*, publié en 1991 par l'ACE, en arrive à la conclusion que l'instruction reçue dans ce type de classe est aussi bonne, sinon meilleure, que celle qui est assurée en classe ordinaire. De plus, une brève analyse des résultats de l'épreuve officielle de mathématique donnée par la CECQ en juin 1992 à tous ses élèves du primaire va dans le même sens : n'émerge aucune différence importante entre les résultats moyens enregistrés dans les 32 classes multiprogrammes et ceux de l'ensemble des classes ordinaires.

Pourquoi les classes multiprogrammes subissent-elles souvent l'assaut des préjugés des parents et des enseignants et des enseignantes? En règle générale, les parents dont l'enfant a vécu en classe multiprogramme sont pourtant satisfaits des expériences et des apprentissages réalisés dans ce type de classe. Vont dans ce sens toutes les observations faites par l'animateur de l'atelier sur ce sujet au cours de ses 16 ans à la direction d'écoles où existaient des classes multiprogrammes. Comme le souligne le rapport de l'ACE mentionné précédemment, la persistance des préjugés, même à la suite d'expériences positives, serait-elle en bonne partie due au fait qu'aucune campagne publicitaire bien orchestrée ne

tente de faire contrepoids aux idées négatives répandues sur les classes multiprogrammes?

D'autres causes pourraient expliquer les craintes entretenues à l'égard des classes multiprogrammes : le silence des établissements de formation des maîtres sur le sujet, le fait que l'enseignement vise le grand groupe, le fait que le rôle de l'enseignant et de l'enseignante ne semble pas en mesure de muer dans le sens de l'animation et de l'aide, l'extrême rareté de programmes d'études officiels conçus spécialement pour les classes multiprogrammes.

Loin de présenter une figure négative, la classe multiprogramme est décrite très favorablement dès qu'ont lieu des études et des enquêtes objectives. Elle a fait la preuve non seulement qu'elle peut rivaliser avec la classe ordinaire dans le domaine du développement cognitif mais qu'elle peut aussi, et peut-être encore plus, se démarquer positivement lorsqu'il est question de développement psychosocial. À titre d'exemples, l'autonomie, le sens des responsabilités et la confiance en soi figurent parmi ses éléments de marque.

Création mathématique

Lucie Côté
Enseignante
Commission scolaire Beauport

Pourquoi pas?

Création, autonomie, coopération, des valeurs bien à la mode dont les adultes de demain auront besoin.

Apprendre par et pour soi-même, à partir de son expérience, en échangeant avec les autres, grands et petits. Forger son savoir, découvrir et vouloir en savoir plus.

Pourquoi vouloir que tous les enfants sachent écrire sans faute mais accepter que, comme leur père ou leur mère, ils n'aient pas la « bosse » des mathématiques?

Mais qu'entend-on par création mathématique?

Les enfants ont un cahier dans lequel ils écrivent leurs créations. La consigne est : « Vous faites ce que vous voulez avec des chiffres, points, lettres, lignes, etc. ». Au départ, les enfants sont perplexes, mais après plusieurs séances, les idées viennent. Les créations sont mises au tableau et là commence la discussion collective, chaque élève ayant le droit de dire tout ce qu'il veut au sujet d'une création, et même de ne rien dire. Les commentaires sont très variés en ce qui concerne les créations et débouchent souvent sur la découverte d'un concept mathématique, découverte faite par les enfants car ici l'enseignante essaie de parler le moins possible (ce qui n'est pas facile). Il est important de traiter un certain nombre de créations par séance de façon qu'il y ait un foisonnement d'idées dans l'air.

Il s'agit bien d'une création : les enfants se servent d'éléments connus pour inventer des concepts mathématiques qui leur sont inconnus. Le processus d'apprentissage se fait bien et d'une façon naturelle. Chaque enfant apprend à son rythme mais il est porté par l'élan du groupe, enrichi par la confrontation et l'échange, où chaque élève sait trouver ce dont il a besoin pour faire un autre pas dans la construction de son propre savoir.

« Apprendre comporte l'union de l'inconnu et du connu » (Edgar Morin).

Participer à la « médiation », ça vous intéresse?

Christine Labelle
Enseignante

Armande Lafrenière
Enseignante

Pauline Carle
Enseignante

Commission scolaire de la Haute Gatineau

Comme la petite école n'a pas le choix d'être novatrice, créatrice, toutes les ressources doivent être mises à profit. Cependant, le hasard ne peut guider une bonne médiation, il faut de la structure, de l'organisation.

Comment doit-on structurer cette médiation de la classe multiprogramme? Il suffira de mettre au point des stratégies pour profiter de toutes les ressources présentes dans le milieu et de cerner les différences des apprenants et apprenantes pour mieux intervenir. Il faut donc opter pour une gestion participative où l'apprenant et l'apprenante sont les premiers visés, puis les camarades et enfin les ressources extérieures.

Pour organiser cette participation, des outils de gestion doivent être créés.

- *Afin de placer l'apprenant au coeur de son apprentissage, il faut :*

  - l'initier à la gestion d'un plan de travail dans lequel apparaissent les objectifs visés par les programmes, les champs d'intérêt personnels, les projets individuels, les forces et défis personnels, la gestion du temps, etc.;
  - lui fournir des outils d'autocorrection, d'auto-évaluation;
  - lui fournir un ensemble référentiel où il retrouvera des démarches d'apprentissage, de résolution de problème, de traitement d'information.

- *Pour favoriser la médiation par les camarades, il faut :*

  - structurer le tutorat ou les dyades de façon permanente;
  - bâtir avec les élèves un modèle référentiel sur le rôle de conseiller et de conseillère;
  - formuler avec les élèves un système disciplinaire simple qui favorise la gestion des échanges verbaux;
  - fournir aux élèves un encadrement qui favorisera un travail d'équipe efficace;
  - structurer l'assistance ou le tutorat avec d'autres classes.

- *Pour rendre la médiation possible par les ressources extérieures, il faut :*

  - établir la liste des ressources qui existent dans le milieu : un lecteur efficace (matinées littéraires); un trappeur passionné (sciences de la nature : animaux); une jardinière attentive (sciences de la nature : plante);
  - fournir à ces ressources un ensemble référentiel quant aux démarches à privilégier en classe;
  - assurer une rétroaction sur les expériences vécues.

En conclusion, la responsabilisation de l'apprenant et de l'apprenante demeure la pierre angulaire d'un apprentissage efficace puisque signifiant. Comme « la pensée naît des mots » et des émotions, les interrelations structurées contribuent à aiguiller le novice sur la voie de l'expert, sur la voie de la réussite.

Le plan d'intervention personnalisé comme appui tout au long du cheminement d'un enfant

Extrait des notes personnelles de l'enseignante de la classe multiprogramme de 3e et 4e année, en 1991-1992.

Suzie Blanchard
Enseignante

Francine Côté-Roy
Directrice d'école

Commission scolaire Vallée-de-la-Lièvre

Expérience vécue

Aujourd'hui, j'aimerais prendre le temps de vous parler d'une élève qui faisait partie de mon groupe de 3e année. Cette jeune fille était un peu particulière comparée aux autres élèves du groupe. Elle reprenait sa 3e année, car elle n'avait pas tous les acquis pour passer en 4e année.

Au tout début de l'année scolaire, j'ai tout de suite découvert les forces et les besoins de Stéphanie. C'est à ce moment-là que fut élaboré un plan éducatif personnalisé (PEP) pour Stéphanie en collaboration avec l'orthopédagogue. Après avoir déterminé les besoins de Stéphanie, j'ai donc défini les objectifs et les stratégies par rapport à ses besoins en français, autant à l'oral qu'à l'écrit, ainsi qu'en lecture. Le taux de réussite était fixé en pourcentage pour chacune des trois dernières étapes et révisé avec soin au fur et à mesure que les échéances approchaient.

Tout au long de l'année scolaire, la mère et le beau-père de Stéphanie ont soutenu cette dernière dans son cheminement scolaire. Ce qui était remarquable, c'est que Stéphanie savait qu'elle était évaluée par rapport à son plan d'intervention personnalisé (PIP), car elle était consciente de ses difficultés en français. C'est avec acharnement et motivation qu'elle a surmonté ses difficultés et qu'elle a atteint le but que j'avais fixé dans son plan d'intervention à la fin de la troisième étape : *Qu'elle réussisse en français pour l'année scolaire 1991-1992 avec la note « B » (seuil de réussite).*

Pendant cette troisième étape, j'avais commencé à faire travailler Stéphanie avec le groupe de 4e année. Après avoir rencontré Mme Francine Côté-Roy, la directrice, nous avons pris la décision que Stéphanie passerait les examens synthèses de 3e et 4e année en juin. Si elle réussissait les épreuves de 4e année, elle serait classée en 5e année à l'année 1992-1993.

Après avoir discuté avec la mère de Stéphanie, je lui ai demandé son accord pour faire travailler sa fille avec le groupe de 4e année. La mère était consciente que si Stéphanie ne parvenait pas à réussir les examens de 4e année, elle ne passerait pas en 5e année. J'ai fait part à Stéphanie de mes intentions en ce qui concernait la possibilité qu'elle avance l'an prochain en 5e année. Ce jour-là, j'ai rendu une petite fille très heureuse. Je lui ai demandé de ne rien dire de notre projet aux élèves de l'école, qu'on leur annoncerait la nouvelle si elle se classait en 5e année à la fin de juin. C'était sûrement difficile pour elle de tenir une telle promesse mais elle a tenu le coup.

Je n'avais jamais vu une élève travailler si fort à l'école et à la maison pour rendre à terme le projet de classement en 5e année. Ce qui était le plus beau, c'était de voir ses copains et copines de 4e année

l'aider à acquérir les connaissances, habiletés et techniques voulues du programme de 4e année. Stéphanie était toujours encouragée par les élèves de 3e année lorsqu'elle atteignait les objectifs visés de 4e année.

Ce fut une expérience enrichissante pour tous. La classe multiprogramme a permis le cheminement d'une classe à l'autre pendant l'année. Le cheminement d'une élève a pu se faire sans changement de groupe, à son rythme, selon ses capacités. Il en est résulté une promotion de deux années en une et cela a permis à une élève en difficulté temporaire de rejoindre son groupe d'âge chronologique. Toutes les interventions furent planifiées à l'aide de l'instrument appelé « PEP » (plan éducatif personnalisé), qui inclut le bilan fonctionnel, la décision de classement et le plan d'intervention personnalisé (PIP).

Les classes multiprogrammes : des réalités qui se vivent

Madeleine Mérette
Coordonnatrice de l'enseignement primaire
Commission scolaire De La Jonquière

Les classes multiprogrammes, voilà un sujet qui a suscité et qui suscite encore aujourd'hui des résistances et surtout, des questionnements quant à la recherche d'un mode d'organisation efficace pour donner un enseignement de qualité, égal à celui des classes à année unique.

Ces classes ne sont qu'une des conséquences, sur le plan local des établissements scolaires, de transformations sociales qui ont une influence majeure sur les établissements d'enseignement : la dénatalité, l'immigration dans les grands centres urbains, l'exode des jeunes familles vers les banlieues, et les centres-villes et les régions rurales qui se vident.

Dans un tel contexte, la perspective de l'administration scolaire devra privilégier la stratégie et non le contenu, vu qu'elle aura surtout à organiser la succession des événements et à intervenir dans le déroulement de l'action de façon à en assurer le succès.

Les impératifs de cette vaste opération se traduisent dans les écoles par des changements dans les programmes d'enseignement, les approches pédagogiques et la gestion de classe, et dans le cas de la philosophie de l'éducation par des changements d'attitudes.

Il devient donc très important que l'administration scolaire connaisse les facteurs, les stratégies et les conditions à mettre en place pour faire de l'implantation des classes multiprogrammes une opération conduisant à la réalisation de l'objectif fondamental de l'école : assurer à l'enfant le développement de toutes ses possibilités.

Présentation de la problématique : origine du problème

Au mois de mars 1991, dans son plan de placement des effectifs pour l'année 1991-1992, la Commission scolaire De La Jonquière se voit dans l'obligation de grouper certains élèves du milieu rural pour former des classes dites multiprogrammes.

Dans sa *Terminologie de l'éducation* (1985), le ministère de l'Éducation définit la classe multiprogramme comme une *« classe réunissant sous l'autorité d'un seul enseignant, dans les mêmes conditions de lieu et d'horaire, des élèves inscrits à des programmes d'études correspondant à des classes (échelons du programme) différentes »*.

Pourquoi proposer la création de classes multiprogrammes? La dénatalité est au coeur du problème. Une baisse importante d'effectif (425 au primaire seulement) oblige l'administration scolaire à proposer des modes d'organisation qui respectent les paramètres financiers du ministère de l'Éducation et la capacité de payer des contribuables du milieu.

Parallèlement à cette baisse d'effectif qui entraîne certains réajustements organisationnels menaçant la survie même de certaines écoles primaires, une résistance se développe chez de nombreux parents qui refusent de voir disparaître peu à peu leur école de village. Cette résistance coïncide avec une prise de position du ministère de l'Éducation

quant au maintien de la dernière école primaire de village ou de quartier et sur les moyens d'y parvenir. Et comme nécessité fait loi, la classe multiprogramme retrouve ses lettres de noblesse, ce qui permet d'éviter des fermetures d'écoles et des déplacements d'élèves dans des établissements plus éloignés de leur domicile tout en maintenant un rapport élèves-maître acceptable.

Cette orientation est loin de faire l'unanimité dans le milieu.

En ces temps de compression budgétaire, additionnée à une gestion de la décroissance, il est pratique de regrouper deux classes d'échelons différents. La Commission scolaire De La Jonquière n'a pas échappé à cette tendance et propose pour septembre 1991 l'ouverture de neuf classes multiprogrammes dans quatre milieux ruraux différents.

Ce phénomène n'est pas entièrement nouveau dans le milieu. Déjà depuis quelques années, il existait deux à trois classes multiprogrammes dans les secteurs les plus éloignés du territoire scolaire. Il faut également mentionner que le secteur de l'adaptation scolaire fonctionne très largement selon un principe de classe multiprogramme.

Malgré tout cela, la décision d'ouvrir neuf classes multiprogrammes surprend et suscite des rebondissements. Les parents s'unissent pour s'opposer à la décision des administrateurs et administratrices. On assiste à une série de recours : pétition, manif avec pancartes, publicité dans les médias, réunion de concertation, moyens de pression allant même jusqu'à retenir les enfants à la maison.

Le syndicat de l'enseignement se montre défavorable à ce modèle d'organisation et incite les enseignants et les enseignantes à ne pas choisir, au moment de leur affectation, les tâches liées à ces classes. Le personnel de direction ne se sent pas habilité à assurer une supervision pédagogique de qualité dans les classes multiprogrammes. Les administrateurs et administratrices invoquent des raisons davantage administratives que pédagogiques pour tenter de convaincre le milieu du bien-fondé de ce type de classes.

Au mois de mai 1991, on annonce l'ouverture officielle des neuf classes multiprogrammes tel que cela est prévu dans le plan de placement des effectifs.

En juin 1991, les enseignants et enseignantes choisissent l'enseignement dans une classe multiprogramme seulement lorsqu'il n'y a pas d'autre voie d'évitement. Les parents, sauf quelques inconditionnels, deviennent d'accord avec le principe pour autant que leur enfant n'est pas touché. Les directions d'école préfèrent ne pas en être les gestionnaires.

Manifestations de la problématique

- *Chez les parents :* la plupart des parents acceptent le principe des regroupements multiprogrammes mais n'aiment pas qu'on le mette en application. Ils entretiennent généralement des sentiments négatifs à l'égard de ces classes. Les parents s'inquiètent de la qualité de l'enseignement et font des critiques sévères à l'égard du mode d'organisation.

- *Chez les enseignants et enseignantes* : le personnel enseignant résiste au changement et éprouve de l'insécurité. Plusieurs ne sont pas en faveur des classes multiprogrammes parce qu'ils croient que leur charge de travail y est plus lourde et que les élèves y reçoivent un enseignement de moindre qualité. En général, les enseignants et les enseignantes ont besoin d'être rassurés par rapport à ce qu'ils font déjà (programmes d'enseignement, formulation des objectifs pédagogiques, choix des méthodes d'enseignement, activités de formation, etc.).

- *Chez les administration* : parce que les classes multiprogrammes ne correspondaient pas aux idées courantes sur « la classe », les administrateurs et administratrices ont des problèmes à les évaluer et, par conséquent, évitent de les superviser. Cela a pour effet que les enseignants et enseignantes de ces classes finissent par se sentir isolés, rejetés, et développent une attitude négative parce qu'on ne les appuie pas suffisamment. De plus, les administrateurs et les administratrices hésitent à définir un mode d'organisation qui serait propre à ce type de classes.

- *Pour l'éducation en général* : sur le plan des idéologies pédagogiques, les classes multiprogrammes ont le mérite de rerelancer le débat, par la seule force de leur existence, sur des questions aussi centrales que l'importance des programmes d'enseignement dans la formation des élèves, les mérites respectifs de l'homogénéité et de l'hétérogénéité des groupes d'enfants, la valeur à accorder aux facteurs socio-affectifs et aux rapports entre condisciples dans l'apprentissage, la participation des enseignants et des enseignantes aux changements pédagogiques, ainsi que celle des parents. Plus largement, elles posent les conditions du changement en éducation.

Les classes multiprogrammes : une image à reconstruire

Les difficultés, les craintes et les résistances rencontrées dans les différents milieux en ce qui concerne les classes multiprogrammes incitent à réviser les approches afin de reconstruire un modèle d'application de la théorie des regroupements multiprogrammes où les acteurs travaillent à changer des attitudes.

L'implantation de classes multiprogrammes dans le système scolaire actuel doit être associée à des besoins tant d'ordre pédagogique que d'ordre administratif. Les milieux doivent se donner une période d'apprivoisement de la situation qui devrait permettre d'apaiser les craintes et les résistances, de clarifier le mode d'implantation et les rôles à assumer, de favoriser une réflexion sur les valeurs éducatives et de préparer les divers agents afin d'augmenter la confiance dans le processus et d'en voir la pertinence.

Cet apprivoisement doit s'effectuer dans une perspective d'élaboration et d'application d'un modèle organisationnel adapté au milieu.

Cadre organisationnel : orientations de la Commission scolaire De La Jonquière

1. Répondre aux besoins des élèves.

2. Respecter les programmes pour chacune des années.

3. Soutenir les enseignants et les enseignantes : formation, matériel pédagogique, ressources humaines, ressources financières.

4. Sélectionner les élèves dans la formation des groupes.

5. Éviter de grouper en classes multiprogrammes les élèves de 1re année soit avec des enfants de l'éducation préscolaire ou des élèves de 2e année.

6. Éviter le chevauchement de cycle (si c'est possible).

7. Ne pas créer de classes multiprogrammes de 6e année afin de bien consolider les apprentissages avant l'entrée au secondaire (si c'est possible).

Bilan du projet

Ce projet misait sur la concertation de toutes les personnes qui interviennent auprès des élèves : enseignants et enseignantes, autres collègues, conseillers et conseillères pédagogiques, directions d'école, administrateurs et administratrices. Chaque personne dans ses fonctions se sent moins isolée et davantage responsable des solutions propres à diminuer les difficultés qui peuvent surgir. Chaque agent fait partie des sphères de décisions et évalue les solutions possibles en fonction de son champ d'intervention. Le défi à relever a un effet dynamisant.

Les parents devant les devoirs et les leçons

Marie-Berthe Morin
Conseillère pédagogique
Commission scolaire
de la Haute Gatineau

Jeannine Cormier-Doyle
Spécialiste en sciences de
l'éducation
Ministère de l'Éducation

Il devient de plus en plus pertinent d'aider les parents à intervenir efficacement dans l'apprentissage scolaire de leur enfant. Que peuvent faire les parents pour ce qui est des devoirs et des leçons? Quelles attitudes doivent-ils avoir s'ils veulent aider leur enfant? Comment développer son goût d'apprendre?

La première question à se poser : Doit-on donner des devoirs et des leçons? Les parents tiennent aux devoirs et aux leçons, ils y voient un lien entre l'école et la famille, ils peuvent suivre le cheminement de leur enfant.

Toutefois ils expriment certaines conditions quant à la longueur de cette activité des devoirs et des leçons, quant au suivi le lendemain à l'école (on ne voudrait pas y voir une intrusion dans la vie familiale par diverses questions posées à l'enfant le lendemain).

Puisque les parents veulent des devoirs et des leçons et que les enseignants et les enseinantes veulent bien se donner la peine de préparer ce travail, il convient d'examiner comment peut se dérouler cette période de la journée pour qu'elle soit *la plus efficace possible pour les parents et pour l'enfant*, pour que parents et enfant ne vivent pas un moment de stress, pour que *l'enfant lent n'y trouve pas une surcharge de travail*, pour que les devoirs et les leçons ne servent pas à terminer le programme scolaire qu'on n'a pas eu le temps de finir au cours de la journée.

Le temps ou la période des devoirs et des leçons est un moment privilégié, un temps d'aide, d'échange, de compréhension, en un mot : *un moment de « tendresse intellectuelle »*. L'expression a déjà été utilisée mais reste de grande actualité. (Voir à ce sujet le document vidéo de la Commission scolaire des Érables intitulé *Et si je suis là pour t'aider.)*

Voici quelques moyens pour faire en sorte que cette période soit stimulante et enrichissante.

- *Choisir le moment propice*. Quel temps convient le mieux aux parents et à l'enfant? Le retour à la maison ne doit-il pas permettre à l'enfant de jouer, de se détendre, de se consacrer à une activité physique?

- *Responsabiliser l'enfant*. L'enfant est-il propriétaire de « son » sac d'école ? Qui ouvre le sac? Qui déballe les effets scolaires? Qui lit le travail à faire? Qui explique ce qui a été fait pendant la journée? Le ton employé, les questions posées mettent-ils *l'enfant en train à cette période de « tendresse intellectuelle »?*

- *Disponibilité des parents*. Donne-t-on du « vrai temps » ou doit-on faire d'autres travaux qui accaparent plus que le travail scolaire? L'enfant sent-il qu'il dérange s'il pose une question ou réalise-t-il que ces minutes sont précieuses et qu'elles lui sont consacrées entièrement? Il importe de s'asseoir avec l'enfant non pas trop près de lui mais avec lui et pendant ce temps l'on peut s'occuper calmement et de manière qu'il comprenne que le parent est avec lui, *présent et libre* pour

écouter, *présent et libre* aussi pour questionner l'enfant sur sa journée, répondre à ses questions ou à ses commentaires.

- *Participer aux rencontres avec les enseignants.* La première rencontre à l'école doit avoir lieu tôt en début d'année et les parents viennent s'informer et donner leur avis sur les devoirs et les leçons. On peut savoir ce que l'enseignant ou l'enseignante attend des parents et de l'enfant et vice-versa. L'enseignant ou l'enseignante précisera les heures de la semaine où le parent pourra communiquer avec lui ou avec elle si cela est nécessaire. (Le parent parle de son enfant sans aborder tous les problèmes de la famille si cette information n'est pas pertinente au mieux-être de l'enfant dont le parent et l'enseignant ou l'enseignante sont responsables.)

- *Doser le temps des devoirs et des leçons.* Laisser les fins de semaine complètement libres. Un enfant de 1re année a moins de travail qu'un enfant de 3e année et ce dernier en a moins que l'élève de 6e année. L'enseignant ou l'enseignante indique la durée approximative du travail; le parent peut ainsi évaluer le rythme de travail de son enfant.

- *Donner des activités signifiantes et réalisables par l'élève.* Aucune notion nouvelle dans les devoirs et les leçons; c'est plutôt l'occasion pour l'enfant de *revoir une fois de plus*, par exemple, certains mots de vocabulaire. Les mots de vocabulaire ne sont pas appris comme une liste de mots sans signification mais chaque mot est intégré dans une phrase. Le processus d'apprentissage défini dans les programmes prône l'apprentissage par la pratique, l'objectivation (c'est-à-dire le retour sur la pratique, sur ce qui a été vu ou donné comme notion d'apprentissage) et l'acquisition de connaissances pour que se développent les habiletés. Les devoirs et les leçons sont en effet l'occasion de développer ses habiletés; par exemple, jouer avec les mots de vocabulaire, les utiliser une fois de plus dans des phrases et non pas retenir par coeur une liste de mots (le mot utilisé dans une phrase devient signifiant pour l'enfant). (Voir le vidéo *Et si je suis là pour t'aider* pour d'autres activités intéressantes et stimulantes.)

- *Vas-y, t'es capable!* Ce slogan utilisé en pastorale convient bien à l'enfant dans n'importe quel apprentissage. L'enfant se sent encouragé, il voit qu'on a confiance en lui et c'est ce dont il a besoin pour réussir. L'enseignant ou l'enseignante et le parent stimulent ainsi l'enfant dans sa démarche d'apprentissage.

L'école et le contrôle des devoirs

Le but premier des devoirs et des leçons est d'établir un contact privilégié entre parent et enfant; l'école a-t-elle à « sanctionner », à vérifier si le but, l'objectif a été atteint?

Chacun ses devoirs

Ne faut-il pas que chaque personne qui intervient auprès de l'enfant prenne conscience que l'attitude, l'approche, la manière d'être et d'accueillir influent sur l'apprentissage de l'enfant, son goût d'apprendre et *donc sa réussite scolaire.*

Il faut donc souhaiter de nombreuses « détentes intellectuelles » à l'heure des devoirs et des leçons.

L'organisation a tellement d'importance

Vivre l'intégration en coenseignement

Gilda Lavoie
Enseignante
Commission scolaire de La Pocatière

L'intégration d'enfants en difficulté dans des classes ordinaires est une réalité à laquelle de plus en plus d'enseignantes et d'enseignants font face. Cette réalité crée même, à sa façon, des classes multiprogrammes, puisque les enfants ne sont pas tous au même stade dans l'atteinte des objectifs. L'expérience présentée se vit à La Pocatière. Chaque année, huit à dix enfants en difficulté d'apprentissage et de comportement, qui pourraient composer un groupe fermé, sont intégrés à un groupe ordinaire de 2e année. Cependant, comme ils n'ont pas tous les acquis nécessaires à leur 2e année, cela crée la situation d'une classe multiprogramme de 1re et 2e année.

Ces enfants bénéficient de l'aide de l'orthopédagogue. Pour arriver à une intégration valable et véritable, la classe fonctionne de façon que chaque enfant puisse évoluer à son propre rythme.

Cinq moyens privilégiés solidifient l'approche pédagogique mise de l'avant dans cette classe :

- *Le tableau de programmation* (TP). Tout en respectant les activités de groupe et les regroupements dans la classe, chaque enfant peut choisir à partir du TP les activités qu'il veut faire pendant la journée. Les enfants ne font donc pas tous le même travail au même moment.

- *Le conseil de classe*. C'est l'ensemble de la classe qui se réunit une fois par semaine pour discuter des règles de vie en classe, pour planifier et prendre les décisions concernant la vie de la classe.

- *Le tableau des couleurs*. Il concerne la reconnaissance des compétences de chacun des enfants en vue d'une organisation efficace de son travail et de l'amélioration de sa participation à la vie de la classe. Chaque couleur correspond à des critères de comportement et un privilège est associé à chaque couleur.

- *Les présentations*. En présentant des activités qu'ils ont réalisées, les enfants apprennent à être critiques à l'égard du travail d'un autre et face à leur propre travail.

Le métiers. Chaque enfant s'engage à réaliser une tâche pour aider à l'organisation de la classe.

Cette façon de travailler sert à développer chez l'enfant l'autonomie, le sens des responsabilités, l'entraide, la coopération, la confiance en soi, l'expression de soi, le goût du dépassement, de la connaissance, et le respect des autres et de soi. Ces valeurs mettent en interaction le progrès scolaire et le développement personnel de l'enfant.

Le modèle pédagogique privilégié dans cette classe permet à l'enfant un développement intégral et un cheminement personnel et offre une solution aux problèmes d'organisation des classes multiprogrammes.

Le traitement de textes au coeur des apprentissages en 3e et en 4e année

Chantal Sirois
Enseignante

Claude Lebel
Conseiller pédagogique

Commission scolaire
Vallée-de-la-Matapédia

L'objectif général est de produire des textes expressifs et informatifs à l'aide du logiciel *Scribe*. L'expérience se déroule dans une classe ordinaire avec des élèves de 2e, 3e et 4e année (les 2e et 3e forment une classe jumelée). Ces jeunes vont au laboratoire 90 minutes à 180 minutes par semaine.

- *Préalables*

Les préalables liés à l'appropriation de l'outil informatique sont :

- une très bonne connaissance du logiciel *Scribe* par l'enseignant ou l'enseignante ;
- une connaissance du logiciel par le jeune.

- *Connaissances ou habiletés à acquérir :*

- composer un texte à caractère informatif ;
- choisir la bonne information ;
- organiser l'information ;
- appliquer les règles de grammaire : la majuscule et le point, le pluriel des noms.

- *Mise en situation*

La mise en situation se fait d'abord en classe.

- *Déroulement (scénario)*

Le reste de l'activité se déroule au laboratoire. Le jeune se fait une base de données. Il compose son texte, le sauvegarde, l'imprime et le fait corriger.

- *Réinvestissement*

Toujours à partir de *Scribe*, l'élève peut mettre différentes règles de grammaire en caractère gras, les souligner ou les mettre en italique. Il peut de plus y ajouter un dessin et faire des bulles de texte.

La classe-atelier au primaire

Lisette Ouellet
Enseignante
Commission scolaire Des Montagnes

Les ateliers dans la classe au primaire sont un moyen de respecter les différences, donc un atout très important dans une classe multiprogramme.

Les ateliers développent chez l'élève l'autonomie et le sens des responsabilités. L'élève est amené à prendre en main son comportement et ses apprentissages.

Ce n'est pas tout de permettre à l'élève de faire des choix d'ateliers, il faut l'engager dans la gestion de la vie de la classe sur le plan disciplinaire. Il faut l'amener à se corriger seul et aussi à favoriser l'entraide dans la classe. C'est pour cette raison que le bureau du « mini-prof » et le tutorat sont des outils très utiles à un travail en atelier. D'autres outils comme les entrées en lecture, les stratégies de résolution de problème, les références, les grilles d'évaluation formative à l'écrit sont nécessaires pour guider l'élève dans sa démarche d'apprentissage.

Les ateliers doivent faire partie intégrante du scénario d'apprentissage, que ce soit comme situation d'approfondissement de départ, de consolidation, d'enrichissement ou d'évaluation. Ils doivent aider l'élève à atteindre les objectifs des programmes.

L'utilisation de jeux et de matériel diversifié stimulent l'élève dans ses apprentissages. Le jeu peut facilement faire l'objet d'ateliers.

Les ateliers peuvent être placés dans un tableau d'enrichissement, dans un horaire précis d'ateliers, dans un plan de travail de l'élève ou dans un tableau de programmation. Une feuille de route peut guider l'élève dans les situations d'apprentissage qu'il a à accomplir.

Le travail en atelier ne peut se faire sans objectivation. Celle-ci permet à l'élève de prendre conscience de ses apprentissages, de s'évaluer, et l'amène ainsi à évoluer sur tous les plans car l'objectivation doit se faire autant sur le plan du comportement, des attitudes, de la démarche et des habiletés que sur le plan des connaissances. Donc, pour que le travail en atelier soit efficace, il doit faire partie d'un tout.

Une démarche en atelier avec les enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage permet de constater comment cette formule peut stimuler les élèves à l'école tout en développant intégralement leur personnalité.

Objectifs généraux d'un fonctionnement par ateliers

- Amener l'élève à être autonome.
- Amener l'élève à prendre en main ses apprentissages.
- Développer la créativité de l'élève.
- Donner la chance à l'élève d'aller à son rythme.
- Apprendre à l'élève à faire des choix et à les respecter.

- Amener l'élève ayant plus de facilité à acquérir des habiletés supérieures en ce qui touche l'analyse, la synthèse et l'évaluation.
- Motiver l'élève à l'école.
- Amener l'élève à travailler en équipe.
- Amener l'élève à prendre en main son comportement.
- Amener l'élève à exprimer son opinion, à faire part de ses idées.
- Amener l'élève à prendre des décisions.
- Amener l'élève à analyser son comportement et l'effet de celui-ci sur son entourage.
- Amener l'élève à prendre conscience de ce qu'il a appris et de comment il l'a appris.

Enlevons nos barrières : laissons la place aux enfants

Francine Lizotte
Enseignante
Commission scolaire Jean-Chapais

La peur, trop souvent, est une barrière à l'évolution. En effet, cette angoisse qu'éprouvent les enseignants et les enseignantes dans un contexte de classe multiprogramme les empêche d'établir avec les enfants une réelle communication qui favorise la responsabilisation à leurs apprentissages et à la vie de la classe.

Malgré son expérience d'enseignement de plusieurs années dans une classe formée d'élèves de 1re et de 2e année du primaire, Mme Lizotte a éprouvé des sentiments de crainte et d'isolement lorsque s'est ajouté un groupe de 3e année. Pour se sécuriser, durant les premières années, elle a opté pour une solution facile et a privilégié un enseignement plus traditionnel qui laisse peu de place à la participation des enfants. Bien qu'elle ait une bonne relation avec eux, la faible participation des enfants aux apprentissages la laissait insatisfaite. En fait, la seule personne-ressource et la seule personne responsable des apprentissages et de tout ce qui relève de la vie de la classe, c'était l'enseignante elle-même.

Aussi, dans le but de remédier à cette situation, l'animatrice est allée visiter d'autres écoles, elle a participé volontairement à du perfectionnement sur l'organisation de la classe et est devenue un membre actif du comité des classes multiprogrammes de la région 01.

Aujourd'hui, la *gestion des différences* lui paraît vraiment la caractéristique des classes multiprogrammes. C'est effectivement là que se situe, pour l'enseignant et l'enseignante, le défi à relever et qui touche à la fois l'organisation des programmes, l'enseignement comme tel, le temps en classe et l'aménagement physique de la classe. À son avis, il est utopique de vouloir enseigner dans une classe multiprogramme comme dans une classe à échelon unique puisqu'il se perd beaucoup d'énergie d'un échelon à l'autre.

Des moyens facilitent la tâche de l'enseignant ou de l'enseignante tant dans l'organisation de classe que dans son enseignement.

D'abord, l'établissement, avec les enfants, des règles de vie de la classe où les conséquences et les privilèges contribuent à favoriser un climat de travail harmonieux. Le conseil de classe permet à l'enseignant ou à l'enseignante, par la suite, de se libérer de la responsabilité de tous les conflits qui peuvent survenir entre les enfants et de partager avec ceux-ci les décisions relatives à la vie de la classe.

La feuille de route est un outil utile pour situer les enfants et stimulant pour plusieurs parce qu'ils peuvent ainsi décider du moment de la réalisation des activités inscrites. Comme stratégies d'enseignement, les dyades, l'intervention en petit groupe, le coin de rassemblement, le tableau d'enrichissement et différents outils de référence pour les enfants s'avèrent productifs.

La difficulté pour les enseignants et enseignantes des classes multiprogrammes ne se situe pas dans le *quoi faire* mais davantage dans le *comment faire*.

Partenariat dans les petites écoles

Jean Lemieux
Père d'élève

Normand Guillemette
Directeur d'école

Commission scolaire de l'Élan—Bellechasse—Pointe-Lévy

Comment répondre à la question : « Le partenariat est-il une voie à explorer en vue d'accroître la réussite des élèves et la qualité de vie à l'école? » et élaborer un modèle en mesure d'amener des approches nouvelles de collaboration dans les petites écoles et plus particulièrement dans celles où les classes multiprogrammes sont nécessaires.

À la lumière des échanges, des types de partenariat sont mis en relief. Le premier, qu'on se permet de qualifier de structurel (comités de parents, conseil d'école, conseil d'orientation, commissaire, direction, équipe-école, commission scolaire, etc.), semble se traduire par une volonté de concertation, voir de coalition, à l'égard de la problématique particulière aux petites écoles. À ce sujet, il faut souligner la constante remise en question de l'existence même de l'école. Bref, un partenariat de pouvoir contre le pouvoir.

Le deuxième type de partenariat relevé se définit plutôt en une véritable *coopération de travail*. Ce second type peut même s'élaborer à l'intérieur de la classe en insistant sur le rôle participatif de l'enfant. Bref, l'enfant se trouve au centre du processus pédagogique.

Par ailleurs, il existe des paramètres à l'intérieur desquels un véritable partenariat, quel qu'il soit, peut s'instaurer. On insiste notamment sur l'importance de la *transparence*, de la *confiance mutuelle* et de la nécessité de *clarifier les rôles et les responsabilités* de chacun. L'ensemble de la collectivité doit se doter d'une vision commune du projet éducatif de l'école.

Toutefois, il ressort clairement que la coopération emprunte des voies difficiles à parcourir. À ce sujet, plusieurs contraintes ont été relevées : la relation précaire famille-école, le rôle déterminant de la direction de l'école qui peut, parfois, dénaturer la mise en place de cette structure de travail et enfin les difficultés de l'école de répondre aux aspirations divergentes exprimées par les parents.

En conclusion, force est de reconnaître qu'effectivement les structures de partenariat existent. Reste cependant à leur donner un sens véritablement orienté vers la construction pédagogique. En effet, une structure de partenariat qui n'arriverait pas à se traduire par des actions devrait être remise en question.

En définitive, cette forme de collaboration est une voie à suivre en vue d'accroître la réussite des élèves et la qualité de vie dans nos petites écoles.

Malgré tout, une question reste toute entière : *Quelle place est-on prêt à accorder à l'enfant comme partenaire privilégié?*

PROTESTANT SCHOOL BOARD
Mobile
INNOVATION
EXCELLENCE

Utilisation d'une base de données dans une classe multiprogramme

Louise Dallaire-Klinck
Enseignante et responsable du Micro-Mobile
Commission scolaire Western Québec

Maxime, base de données

a) Objectifs

Connaître les possibilités d'utilisation d'une base de données dans une classe multiprogramme.

b) Activités

- Vue panoramique du logiciel, de ses capacités et de ses limites.
  - Configuration
  - Différents modules
  - Limites
- Description de différentes activités qui ont lieu au préalable dans la salle de classe.
  - Paires de mots
  - Recherches
  - Mesures de poids et longueur
- Listes d'information
- Activités en laboratoire ou avec un ordinateur.

  Différents jeux à faire avec un ordinateur et par un groupe de 25 élèves.
- La base de données des *Souliers*.

Comment intégrer la mathématique, le français, en utilisant une base de données? Les élèves de plusieurs niveaux différents peuvent participer à ce jeu en même temps.

En **conclusion,** l'ordinateur est un outil stimulant et vraiment enrichissant surtout quand il s'agit de demander aux élèves de chercher de l'information sur des sujets divers. L'utilisation de la base de données permet d'apprendre à manipuler toute l'information que les élèves accumulent. Ils apprennent à l'ordonner, à l'additioner, à faire des moyennes, etc.

Maxime, base de données offre un éventail d'activités accessibles à toute les classes du primaire.

L'étude du milieu : un exemple pratique de pédagogie de projets

Marcel Lafleur
Jean Robitaille
Consultants en éducation relative à l'environnement
ERE Éducation

Parmi les approches privilégiées en éducation relative à l'environnement (ERE), on reconnaît la pédagogie de projets interdisciplinaires en étude de milieu de vie. Il s'agit d'un modèle d'enseignement qui intègre à la fois l'approche pédagogique interdisciplinaire et la pédagogie de projets, tout en favorisant une plus grande ouverture de l'école sur le milieu. Dans le contexte environnemental et éducatif actuel, il s'agit d'une approche pédagogique qui, dans une perspective d'éducation *pour, par* et *dans* l'environnement, peut contribuer à l'atteinte des objectifs de l'ERE et des objectifs généraux de l'éducation.

L'étude de milieu de vie est une approche inspirée de la démarche globale d'ERE telle qu'elle est pratiquée au sein du Réseau européen des écoles pilotes en matière d'environnement. Le modèle présenté a été affiné, dans un premier temps, par Bernard Dehan de CIRADEM-France et cette approche a été adaptée au contexte québécois par CIRADEM-Québec. Le modèle a été expérimenté avec succès auprès d'une vingtaine de classes du primaire, dont plusieurs classes multiâges.

En plus d'initier l'élève à une démarche autonome d'acquisition des savoirs, l'étude de milieu de vie permet l'intégration des objectifs de plusieurs programmes. Les élèves, réunis en petites équipes de travail, puisent leur information à même les ressources éducatives de l'environnement, soit : le milieu physique (lire l'environnement comme un livre ouvert), la population (apprendre des gens qui peuplent un milieu), la documentation (rechercher l'information adaptée en provenance du milieu) et le savoir du groupe (profiter des connaissances de chacun et de chacune). Les élèves réalisent des projets d'études ou des projets amorcés directement par les observations faites au cours d'itinéraires de découverte de leur milieu.

L'approche préconisée comprend cinq phases principales.

1. *La phase de préparation* a pour objectif d'amener l'élève à développer des attitudes et des aptitudes favorisant la découverte de l'environnement et la réalisation de projets. Il s'agit, par le moyen de diverses activités d'approche sensorielle, des jeux d'observation, de coopération et de communication, de développer la capacité d'observer, de se situer dans son milieu, de questionner et de se questionner, de coopérer et de communiquer.

2. *La phase de découverte de l'environnement* correspond à une première investigation sur le terrain qui suscite, chez les élèves, des interrogations, le désir de vérifier ce qui a été vu et la motivation nécessaire pour mener des actions concrètes visant l'amélioration de leur environnement. Cette phase permet d'avoir une idée d'ensemble dudit environnement. Diverses activités de découverte de l'environnement peuvent être menées au cours de cette phase, entre autres l'itinéraire de découverte.

3. *La phase de détermination des sujets d'étude* correspond au temps de collecte de l'information et des observations faites au cours de la phase précédente. Diverses techniques (carte d'exploration, classifica-

tion des données, représentation graphique du milieu, etc.) permettent d'articuler les données recueillies, d'obtenir une représentation globale du secteur à l'étude et de dégager l'éventail des sujets de recherches ou des projets possibles. Les groupes de travail (quatre ou cinq élèves par groupe) et les contrats d'études (plan sommaire de la recherche, répartition des tâches, échéancier, etc.) s'établissent en fonction des intérêts de chacun et des savoirs acquis.

4. *La phase d'étude* est consacrée au travail autonome. Elle met l'accent sur la responsabilité des élèves vis-à-vis des objectifs qu'ils se sont eux-mêmes fixés. Elle doit permettre de rechercher et de structurer l'information contribuant à l'atteinte des objectifs déterminés au moment de la rédaction du contrat d'étude.

5. *La phase de synthèse et d'évaluation* permet enfin la présentation des travaux et l'évaluation des savoirs acquis par chaque groupe de travail. La présentation en classe des travaux ou des projets permet aux élèves d'explorer divers moyens d'expression (communication orale et écrite, arts, mathématique, etc.) et donne la possibilité à l'ensemble de la classe d'être informé du résultat du travail de chacun des groupes. L'ensemble du travail réalisé ainsi que la démarche pédagogique adoptée font l'objet d'une auto-évaluation par les élèves et d'une coévaluation avec l'enseignant ou l'enseignante. L'évaluation débouche enfin sur deux grandes questions : « Quelles seraient les suites éventuelles de notre recherche? Et si cette recherche était à refaire, que ferions-nous? ».

L'ensemble de la démarche se réalise en alternance avec les temps disciplinaires. Sa mise en application demande la collaboration de divers intervenants et intervenantes. Ainsi, l'appui de la direction d'école est essentielle et la collaboration des parents vivement souhaitée, en particulier à l'occasion des sorties sur le terrain. L'enseignant ou l'enseignante demeure cependant la pierre angulaire de toute la démarche. Son intérêt, son dynamisme, sa connaissance de l'ensemble des programmes d'études et de ses élèves sont garants de la réussite de l'ensemble des projets.

Les expériences réalisées ont démontré que ce type d'approche répond à la fois aux besoins pédagogiques des enseignants et enseignantes et au désir d'apprendre des élèves. Nous croyons qu'en plaçant les élèves dans des situations d'apprentissage réelles, en les confrontant dès le plus jeune âge à des problématiques environnementales qui les concernent et en leur donnant les moyens d'action nécessaires, nous contribuons à en faire des citoyens et citoyennes motivés à agir dans leur société et responsables de leur environnement.

Une école ouverte sur la nature

Rollande Vézina
Directrice d'école

Claude Tourigny
Coordonnateur de l'enseignement

Commission scolaire
Rouyn-Noranda

Dans ce projet d'innovation pédagogique, le souci premier est de *favoriser l'intégration des élèves par l'éclatement de la cellule qu'est la classe.*

De plus, on veut offrir aux enfants des situations stimulantes et enrichissantes à partir des ressources du milieu.

À travers une vaste gamme d'explorations, l'enfant a la possibilité de vivre des journées d'atelier à raison d'un *minimum de quatre heures par semaine.*

Il est évident qu'il faut respecter le cheminement particulier d'un enfant. Par le fait même, les ateliers sont ouverts à tous et à toutes, peu importe le niveau d'études de l'élève. Par exemple, un enfant ayant déjà atteint certains objectifs, grâce à son expérience, peut poursuivre des objectifs supérieurs, et le processus contraire sera aussi applicable.

De même que l'on constate dans le milieu une mauvaise utilisation de l'environnement, de même il convient de sensibiliser l'enfant et son entourage aux problèmes écologiques actuels, afin qu'il se fasse le porte-parole au nom d'un avenir riche en ressources naturelles.

Objectifs poursuivis

- Amener l'enfant à respecter et à améliorer son environnement.
- Susciter l'intérêt de l'élève en lui faisant vivre des situations stimulantes et enrichissantes.
- Développer une meilleure relation d'aide et accroître la collaboration entre les élèves (grands et petits).
- Engager l'élève dans une approche de résolution de problème où il ou elle sera capable d'appréhender la réalité en suivant une démarche d'observation qui s'apparente à la méthode scientifique.
- Amener l'élève à s'évaluer seul.
- Favoriser la participation des parents selon leurs possibilités et leurs aptitudes.
- Renforcer la cohésion de l'équipe-école en faisant vivre une activité communautaire.
- Favoriser une démarche d'apprentissage naturelle en intégrant les matières et en décloisonnant les classes.
- Faire vivre des apprentissages plus enrichissants.
- Placer l'élève dans des situations propres à toucher les objectifs de formation générale.

Sciences de la nature dans une classe multiprogramme

Violette B. Dufour
Enseignante

André Jean
Directeur d'école

Commission scolaire du Gouffre

L'objectif ici est la connaissance d'un outil de planification pour l'enseignement des sciences de la nature dans une classe multiprogramme. Une des caractéristiques de cet outil, c'est qu'il peut être utilisé dans toutes les classes multiprogrammes (1re-2e, 2e-3e, 3e-4e, 4e-5e, 5e-6e), et ce peu importe l'organisation scolaire de l'école.

Dans un premier temps, le matériel didactique utilisé dans les classes de la Commission scolaire du Gouffre est présenté, puisque ce matériel a un lien direct avec l'outil de planification en question. Le matériel utilisé étant celui qui a été élaboré par le Groupe d'aide et de recherche en pédagogie (GARP), des précisions sont apportées sur les motifs justifiant son utilisation dans cette commission scolaire et par la suite sur les composantes de ce même matériel (conformité avec le programme du Ministère, application des trois types de démarche d'apprentissage en sciences de la nature, banque d'activités, etc.).

Dans un deuxième temps, on aborde l'outil de planification d'enseignement, conçu par Violette B. Dufour et Ginette Baillargeon, et tout d'abord le contexte dans lequel cet outil a été élaboré. L'implantation des classes multiprogrammes rend difficile l'utilisation de la banque d'activités de GARP car celle-ci s'adresse avant tout à des classes à échelon unique. Pour les effectifs des classes multiprogrammes, les conceptrices veulent éviter toute répétition des activités proposées à l'intérieur de cette banque. Elles ont également un autre souci, celui de respecter le programme tout en s'assurant que les objectifs le composant sont poursuivis au bon moment et avec les bons élèves. Le défi est de taille, surtout si on prend en considération la nature même des objectifs qui tantôt s'adressent à une classe, à quelques classes ou encore à toutes les classes, et ce sans perdre de vue le caractère de l'objectif (terminal, intermédiaire).

De plus, il est nécessaire de comprendre la démarche d'élaboration visant la confection de ce même outil. Ainsi, il est plus facile de s'approprier les différentes composantes en vue de son utilisation.

Cet outil comblera les besoins des enseignants et enseignantes affectés aux classes multiprogrammes. Un des points forts de cette planification d'enseignement repose sur son ensemble puisqu'elle est complète (pistes d'activités, contenu notionnel, objets d'évaluation, moyens didactiques, etc.). Il est nécessaire en effet de disposer de cet outil dans sa totalité puisque les différentes sections renvoyant à chacune des classes multiprogrammes sont dépendantes les unes des autres en raison des objectifs dits « transférables » et sujets à approfondissement.

Les réalités du développement intégral de l'enfant

Yvan Dubois
Président

Laurier Labonté
Directeur

Académie laurentienne inc.

Bilinguisme

L'Académie laurentienne, de par sa vocation internationale, offre un certain nombre de caractéristiques distinctives réparties dans différents volets dont le programme de bilinguisme.

L'objectif général du programme stipule qu'à la fin de ses études secondaires l'élève de l'Académie laurentienne sera capable de converser en anglais de la même façon qu'un jeune anglophone le fait dans un contexte normal et pour ce faire, l'Académie met en oeuvre diverses stratégies d'enrichissement qui touchent l'environnement linguistique, l'accélération de l'apprentissage et l'enrichissement de l'apprentissage.

L'enrichissement de l'environnement linguistique repose essentiellement sur le déroulement du programme sportif en anglais, autant au primaire qu'au secondaire. Quant à l'enrichissement de l'apprentissage, il consiste en une série d'activités spécialement conçues pour la production orale, activités qui se doublent d'un programme structuré d'évaluation individuelle.

Programme d'éducation internationale

L'Académie laurentienne est affiliée au regroupement québécois des écoles d'éducation internationale depuis trois ans. À ce titre, elle souscrit aux objectifs généraux de l'éducation internationale qui sont les suivants :

- Faire prendre conscience à l'élève de l'interdépendance des êtres vivants, des personnes et des peuples, dans une perspective globale menant à la compréhension internationale, à la coopération et à la tolérance;
- Développer son ouverture d'esprit, lui permettant de comprendre et de respecter des milieux différents et de s'y adapter éventuellement;
- Éveiller sa préoccupation et son sens des responsabilités à l'égard de l'environnement personnel, social et physique et développer sa conscience critique des changements technologiques et sociaux du monde actuel et de leurs conséquences possibles;
- Inculquer des attitudes et des méthodes de travail adaptées à ce que l'élève apprend, par l'acquisition de connaissances et de compétences, et développer la confiance en soi, le goût de l'étude et la sagesse pour en faire bon usage;
- Favoriser le développement physique, affectif, imaginatif et créatif de l'élève.

Pour ce faire, l'Académie laurentienne a développé un ensemble de cours de concert avec les autres écoles pour tenter d'unifier le contenu d'enseignement tout en visant les objectifs généraux.

Le programme de l'Académie laurentienne mène au diplôme d'études secondaires du ministère de l'Éducation (DES) et prépare les élèves à poursuivre leurs études au baccalauréat international (BI). Ce programme assure les avantages suivants :

- L'obtention de deux diplômes, soit le diplôme d'études secondaires du MEQ et le diplôme d'éducation internationale ISA;
- Une facilité d'intégration dans tous les autres établissements d'éducation internationale (BI) au Québec ou ailleurs dans le monde;
- L'acquisition d'une solide connaissance du français et de l'anglais ainsi qu'une précieuse initiation à une troisième langue;
- Le développement de tous les aspects de la personnalité par la participation aux programmes de services communautaires et la production d'un mini-mémoire de recherche en 5e secondaire.

Programme de l'activité physique

L'Académie laurentienne mise énormément sur l'apport de l'activité physique dans le développement intégral de ses élèves. Le concept d'un programme de « Mi-temps pédagogique et sportif », tel qu'il a été expérimenté dans la ville française de Vanves au début des années 1960, ne peut plus, dans le contexte d'aujourd'hui, être appliqué intégralement. Toutefois les conclusions tirées à l'époque demeurent entièrement valables, à savoir que la pratique de l'activité physique de façon régulière, structurée et soumise à des impératifs pédagogiques, permet à des enfants normaux, sur le plan physique et sur le plan intellectuel, d'obtenir des résultats scolaires supérieurs à la moyenne. Il va de soi que leur performance sur le plan sportif est de beaucoup améliorée.

L'objectif ultime de l'Académie laurentienne est l'éducation intégrale des jeunes en utilisant différentes approches. Parmi ces approches, le « Sport : école de formation » a été un choix privilégié.

Les petites écoles vues par les parents

Josée Parent
Parent d'élève

Réjeanne Saint-Pierre
Parent d'élève

Fédération des comités de parents de la province de Québec

L'atelier a permis d'échanger sur les petites écoles. Cependant une question demeure : Qu'est-ce qu'une petite école pour le Ministère?

Il existe deux versions différentes des petites écoles, soit les petites écoles rurales et les petites écoles urbaines.

Face aux réalités sociales actuelles des milieux urbains, certaines écoles de quartier doivent fermer leurs portes ou envisagent de le faire, ce que les parents trouvent difficilement acceptable. La composition des classes préoccupe aussi les parents des milieux urbains, car la décroissance des populations des villes amène la formation de classes multiprogrammes de façon intermittente et provoque des inquiétudes chez les parents et le personnel enseignant.

Les petites écoles situées en région vivent depuis plus longtemps le phénomène des classes multiprogrammes. Pour plusieurs parents, s'adapter à ce phénomène est l'unique solution pour la survie de la dernière école du village.

Les aspects positifs des classes multiprogrammes dans une petite école

- La classe multiprogramme permet de sauvegarder la dernière école du village, du quartier.
- Dans une classe multiprogramme, l'enfant est autonome, débrouillard, responsable, il est capable de gérer son temps.
- Le contact humain entre maître, élève et parent est chaleureux, comme dans une petite famille.
- Certaines commissions scolaires ont adopté une politique de maintien de la dernière école du village.
- Le groupe multiprogramme permet à l'enfant de mieux respecter les autres plus jeunes et plus vieux, avec leurs différences et leurs difficultés.
- La commission scolaire organise des journées de planification pour les enseignants et les enseignantes des classes multiprogrammes.
- Pour les parents, l'intégration au milieu qu'est l'école est plus facile.
- Il y a parfois une entente entre écoles de paroisses voisines : il y a regroupement de classes par année pour éviter des classes à doubles ou triples échelons.

Les difficultés des petites écoles

- S'il y a fermeture d'école dans un village, l'enfant sera parti toute la journée et devra faire une grande distance pour le trajet d'autobus. L'enfant peut-il en venir à se désintéresser de l'école s'il y a beaucoup trop d'inconvénients?

- La communication et la transparence de l'information entre la commission scolaire et les parents fait souvent défaut, ce qui entraîne l'incertitude des parents.
- Il y a un manque de perfectionnement pour le personnel enseignant des classes multiprogrammes.
- L'inconnu fait peur lorsqu'il y a instauration de ces classes.
- Il n'y a pas de ressources, il manque de matériel didactique, l'enseignant et l'enseignante se sentent isolés.
- La commission scolaire pense trop à équilibrer son budget, à rentabiliser la petite école.
- Les parents ont des ressources et des moyens limités pour s'opposer à la fermeture de leur école.
- Il y a parfois formation de classes doubles avec des élèves forts et faibles (par exemple, 2^{e} année forte avec 3^{e} faible et 3^{e} année forte avec 4^{e} faible); cela constitue de la discrimination envers ces élèves.
- La collectivité agit pour sensibiliser la commission scolaire à ses préoccupations et n'obtient pas de résultat.

Quelles sont les réactions des parents quand ils apprennent que leur enfant sera dans une classe multiprogramme?

Premièrement, c'est la panique, la peur de l'inconnu. Plusieurs questions se posent.

- Est-ce que mon enfant va bien réussir?
- Est-ce que l'enseignant ou l'enseignante aura du temps à lui consacrer?
- Mon enfant aura-t-il vu tout le programme qui lui est destiné?
- Le personnel enseignant est-il formé pour enseigner à deux ou trois années en même temps?

Par contre, les parents qui se sont habitués, année après année, au système des classes multiprogrammes sont satisfaits. Ils constatent que leur enfant réussit aussi bien et même mieux que dans une classe unique.

Certes il y a des lacunes dans le système scolaire :

- Sous-financement pour les petites écoles;
- Rapport élèves-maître trop élevé dans les classes multiprogrammes;
- Il y a manque de ressources et de matériel pour les enseignants et enseignantes.

Ce que le Ministère et les commissions scolaires ne doivent pas oublier, c'est que la petite école peut survivre si on la nourrit bien, si on lui donne toutes les chances de grandir et de réussir.

Intégration des savoirs

Henri-Paul Hamel
Enseignant
Commission scolaire de Victoriaville

L'intégration des savoirs pour l'équipe d'enseignants et d'enseignantes du projet, c'est d'abord un processus d'éducation permanente. Le but ultime, c'est d'amener l'élève à se construire en intégrant ses savoirs pour faire face à différentes situations personnelles, culturelles, professionnelles et sociales.

Comme le projet entendait aller dans le sens de l'avis du Conseil supérieur de l'éducation sur L'*intégration des savoirs au coeur de la réussite éducative*, l'équipe a fait sienne la définition du Conseil, à savoir :

> *« L'intégration des savoirs désigne ici le processus par lequel un élève greffe un nouveau savoir à ses savoirs antérieurs, restructure en conséquence son univers intérieur et applique à de nouvelles situations concrètes les savoirs acquis »*

Ressaisir l'action éducative, c'est placer l'élève au coeur de l'acte d'apprendre en interaction avec son projet éducatif. Les enseignants et enseignantes sont là pour présenter le contenu, le type de fonctionnement, épauler l'élève, fixer des balises et amener l'élève à découvrir son mode de gestion mentale, celui dans lequel il ou elle peut cheminer le plus efficacement possible.

Pour faire activer ses 30 milliards de neurones en interaction avec son projet éducatif personnel, trois temps de questionnement sont prévus dans chaque cours, à savoir : *préliminaires* (dispositions à vivre l'expérience, liens avec les acquis, les perceptions, les évocations), *expérience* (appropriation, stratégies utilisées), *intégration* (expression et partage de son expérience, transfert à l'école et dans la vie) qui va jusqu'à une mise en application dans un devoir personnalisé.

Intégrer, c'est aussi mettre un peu de signifiance parmi les 1 668 objectifs de 5e secondaire. La firme Discas, à la demande de l'équipe, a élaboré un « cadre conceptuel permettant de situer n'importe quel objectif de n'importe quel programme à l'intérieur de onze habiletés ou opérations cognitives ou de trois attitudes, chacune définie de façon univoque et opérationnelle. Cela a permis la création de projets multidisciplinaires intégrant des apprentissages à première vue fort différents au sein de processus cognitifs identiques » (Discas, *Proposition d'inventaire du contenu fondamental des objectifs des programmes d'études*).

Les élèves développent un projet intégrateur : « Ma voiture à 16 ans, est-ce souhaitable? » et ce sur tous les plans : économique, moral, religieux, social, personnel, environnemental.

Pour boucler la boucle du projet, Discas, à l'aide de documents existants a produit une structure polyvalente et hiérarchisée de cinq capacités et dix-huit compétences composant le *profil de sortie de l'élève terminant sa 5e secondaire*. Cette structure sera appliquée en 1993-1994 si les contenus des programmes sont hiérarchisés et concentrés sur l'essentiel.

Déjà, six groupes d'élèves de 5e secondaire vivent le projet d'intégration à 50 p. 100 de leur horaire, le système administratif ne pouvant entrer les matières à option.

Les petites écoles ou les classes multiprogrammes pourraient grandement bénéficier du projet. Pensons aux 1 668 objectifs; pensons à la gestion mentale, pensons aux devoirs portant sur les évocations visuelles, auditives ou verbales faites par les élèves dans les quatre périodes de la journée. Et il est à remarquer que ce renouveau se vit en classe sans rien chambarder.

A Day in the Life of a One-Room Schoolhouse

Lorraine Gillmeister-Krause
Teacher
Lakeshore School Board

Teaching in a one-room schoolhouse is not all that different from teaching in a regular school, and the philosophy in this unique environment is applicable to any elementary school. The elementary language arts program is based on a *whole- language, child-centred,* integrated approach to teaching the language arts. The strategy proposed at Soulanges is that the best way to teach *Reading* is by *Reading* and the best way to teach *Writing* is by *Writing*.

A writing workshop based on Nancie Atwell's *In the Middle* is the focal point of the writing class. Each day begins with a mini-lesson, or a brief meeting in which the class addresses an issue of process or technique which has arisen in previous workshops or pieces of students' writing. This is followed by a status-of-the-class conference, a quick comprehensive way to establish where each writer stands with respect to their topic, what their piece is about, and what the writer intends to do. The following information is charted on a class list : draft 1, draft 2, editing conference with teacher, final copy of the piece, content conference, group-share schedule, conferencing with self, and self-editing. After the writing workshop, which consumes two-thirds of the class time, there is a group-share session about ten minutes before the end of the class, this involves selective sharing for specific reasons and brings the workshop to a close.

My record keeping is based on :

1. *Status-of-the-class charts.*

2. *Conference journals* : Evaluation conferences are held with the students to discuss specific accomplishments and goals.

3. *Writing portfolios* : Pieces of writing are not graded individually. The portfolios are examined for range and depth of writing and the children do much self-evaluation.

The goal of my reading program is to provide children with the opportunity to encounter different languages and genres and to have them read like writers. My premise is that when we see authors we like, we try to imitate them in our own writing. The Reading and *Writing* programs are inseparable in my class. We do extensive reading everyday, including literature sets.

The system of evaluation used in the reading program is similar to that used in the program. It includes *reading logs* and tapes of the children. I also do a status-of-the-class check for daily reading (reading and/or activity based on a book).

The manner in which I organize my class can be applied to any elementary classroom, whether it is a family grouping or not. This has been successfully demonstrated to visitors to the school such as : government consultants, university professors, classroom teachers, administrators, and school trustees.

I would also be prepared to talk on *the Red Schoolhouse of the Future*. According to *Frank Ogden* of Vancouver "change will be constant in the Information Age and maintaining flexibility may mean survival. Educational institutions, teachers, and their pupils must become masters of change. Fixed skills, now the basis of much of education's curriculum, may become obsolete".

The *Writers in Electronic Residence Program* (WIER) provides a very exciting opportunity to link English creative writing students with professional writers using computers and electronic conferencing. All that is needed is a computer, a modem, word processing software, telecommunications software, a designated line, and a very enthusiastic classroom of students. Students from Baffin Island to Williams Lake and Halifax to Vancouver offer their own works for comment by the writers and other participants in the program. It is operated by the Faculty of Education at Simon Fraser University and the Writer's Development Trust with participating schools and districts. *Writers in Electronic Residence* links students across Canada with ten authors hired as tutors, who enter their comments on each piece. It makes kids good readers and good commentators.

Distance is a resource, not a liability. In their stories and poems and commentary, Inuit students from Baffin Island revealed notions about survival in ways that are quite different from those expressed by students who identified themselves as Canadian-born Chinese from Toronto schools. One student commented about this experience : "What a wonderful learning experience it has been. It has given me a new perspective on learning, and learning how to learn. With other writers of the world, we have all responded and contributed to one another. I see this as something that has changed my life. Education shouldn't always be within classroom walls." Other schools have decided to use *Kidlink*, which is free except for a $25-a-month service fee. I have very little experience in this subject myself, but I believe that change is the only constant in education.

Networking Among Small School

Jean Fillatre
Principal and Guidance Counsellor

Pam Bown
Head Teacher

Phyllis Townsend
Head Teacher

Greater Québec School Board

Three Schools Profiles

Name of School : Ste. Foy Elementary
Staff : Full-time teachers (6), part-time teachers (5), support personel (4), part-time guidance counsellor, social worker, nurse
Number of students in school : 156 students
Distance from Board Office : 3 km
Nearest school in the same Board : Holland Elementary, 5 km
Nearest schools not in the same Board : Saint-Louis de France, 1 km
Community description : The School is located in the heart of residential Ste. Foy and the school population is mostly bilingual

Name of School : Portneuf Elementary
Staff : Head teacher (k-2), teacher (3-6), French teacher and Noon hour supervisor
Number of students in school : 28 students
Distance from Board Office : 50 km
Nearest school in the same Board : Ste. Foy Elementary, 55 km
Nearest schools not in the same Board : École de Portneuf, 1 km
Community description : A small French village (formerly quite English) industry mainly pulp and paper mill now Lauralco Aluminum Co. is near-by, is mostly bilingual

Name : Pam Bown
Position : Head teacher
Name of School : Valcartier Elementary
Staff : Head teacher (4-6), teacher (K-3), French teacher, Noon hour Supervisor and Teacher's aide
Number of students in school : 18 students
Distance from Board Office : 28 km
Nearest school in the same Board : Ste. Foy Elementary, 25 km
Nearest schools not in the same Board : Joli Bois, 3 km and Mont Saint-Sacrement, 6 km, Alexander Wolfe (Valcartier Base)
Community description : Population 1 500. Rural and farming, some military families. Many generations of the same families, a community based on volunteerising

Ste. Foy, Valcartier, Portneuf Elementary School Networking System... What is done and the benefits!

- ***Professional***
  - three schools together, three times a year
  - going on workshops together
  - classroom visits
  - teacher "base groups" to practice cooperative learning
  - sharing professional banks
  - head teachers/principal meet monthly/share
  - one secretary for three schools
  - fax/telephone/interschool/interoffice mail
  - direct contact with board
  - yearly presentation to board together

- university
- teachers' visits/exchanges from our board/other boards
- regular meetings with supervisors
- peer networking
- sharing our newsletters' calendars, agendas

- ***Pedagogical***
  - sharing ideas, unit plans, programs
  - exposing children to new school settings via special events (sport days, theatre visits, author visits)
  - orientation committee
  - sharing ideas for classroom schedules, school organisation, etc.
  - sharing student stories
  - Young Author's Club
  - writing letters
  - twinning classes
  - sharing individuals (g.c.,s.w., music teacher, supervisor)
  - Stoneham : Outdoor Education Centre for Greater Québec

- ***Financial***
  - fax
  - portable phone
  - sharing theatre productions
  - sharing special visitors and events (mathathon, theatre, authors)
  - sharing fund-raising ideas
  - trust funds
  - approaching businesses
  - school committee funding
  - orientation committee : three schools together gives support, for new school, etc.
  - donations
  - renting the gym, classrooms in the school
  - borrowing/loaning equipment, books from schools and board

- ***Community***
  - joint orientation committee
  - receptive school committees volunteer to organize field trips and make things for school
  - special events
  - agenda books between home and school
  - teacher aide for special students
  - parent class representatives
  - local community members (mayor, counsellors involved)
  - monthly meetings with commissioner
  - parent resource
  - common educational projet
  - news inserts in a neighbouring school
  - solving problems as a team
  - PR : local cable, television radio, newspaper, churches, centres

This networking system took six years to develop, so be patient! One needs to be willing and optimistic. This in turn promotes the development of a confident, sharing school networking system. Be adventurous - try all ideas!

"What Can I Do that's Special for Martin and Margaret?"

Thomas Matthews
Director of Instructional Services

John Retchless
Teacher

Eastern Townships School Board

This workshop looks at the challenges facing teachers in small schools and, more specifically, the problems presented by the wide range of abilities and backgrounds the children bring to class. Martin and Margaret are composites that represent this range.

Margaret is a student from a non-literate household. Due to a lack of stimulation, she enters school language-delayed and without basic concepts. Her mother is the parent who deals with the school since her father has a negative attitude toward public institutions in general. In class she is a passive non-learner.

Martin is a bright, self-motivated and outspoken child. His parents are well educated and have definite opinions on what the educational system should be offering. They are viewed by the school as somewhat "pushy" and often discuss the possibility of enrichment and "gifted" classes.

The type of solutions needed to meet the diverse needs of these children in a small school or multilevel class situation will be looked at from the point of view of the teacher, the principal and the school board.

Beginning at the board level, the type of teachers hired to staff these schools should possess certain attributes. They should be generalists, from a broad educational background. They should be flexible in their approach and relish the challenge of working in difficult conditions with limited resources. The school board can help these teachers by providing specialists and itinerant teachers in such areas as Music, Art and Physical Education. They can also provide support by organizing training programs for parent volunteers.

The school board also has a responsibility in designing and promoting staff development activities that reflect the realities of the small school and the multilevel classroom.

Principals can provide support by offering a clear, common-sense disciplinary scheme. They can act as idea gatherers for teachers, becoming in a sense *ad hoc* resource persons. Principals can also facilitate professional development activities both in the school (peer tutoring, etc.) and out (release time for workshops, observing other classes, etc.).

How can the teachers themselves meet the needs of these children? Primarily by designing strategies that are equally effective with both children. They should :

1. *Provide stimulation* : Such strategies as cooperative learning, peer tutoring and taking full advantage of outside resources can be used for this purpose.

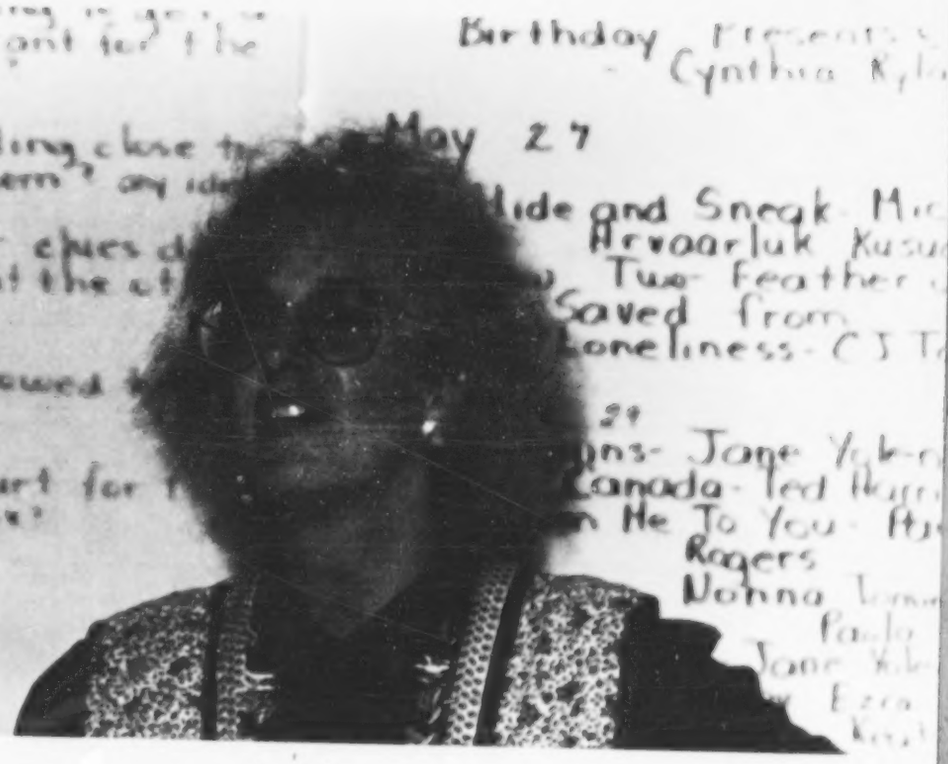
2. *Build the children's confidence.*

3. *Build a cooperative relationship with the parent.* The lines of communication must be well-maintained.

4. *Promote academic success* : Valid academic success can be found for any child.

Teachers must also take advantage of and reach out to individuals and agencies outside the school. Recruiting volunteers constitutes a viable solution for the future, given ongoing cost-cutting, and while hard work to set up, effective programs bring tremendous benefits to the classroom. Get to know social workers, school nurses on a personal basis before you need them in a crisis. Any community has talented people : artists, artisans, writers, storytellers, and so forth. Find them and make use of them. Consider exchanges, pen pals, or any free program that comes along.

In a small school, teachers may feel isolated and under pressure from the real challenge this teaching environment presents. Yet the literature shows that children from small schools often have a better self-concept and attitude towards school. It is our contention that small schools provide an excellent learning environment and that the teachers' job can be enhanced when the school board, the school administration and the teachers themselves make a determined effort to work and plan together.



Classroom-Based Publishing Says "I Am"

Ann Stewart
Teacher

Connie Johnston
Consultant

Western Québec School Board

Writing Workshop

At the beginning of the year, I give the children a writing book and say : "This is your writing book. You can write anything you want in it". Should you decide to adopt this approach in your class, expect to see a wide range of responses.

Give plenty of time for writing. At the beginning, 30-35 minutes may be enough. As your class gains confidence, 50-60 minutes will be more appropriate.

Set aside a time for sharing. Children need to hear "hot" pieces. *"Work that is going well serves as a stimulus for others in the class"* (Donald Graves).

I find it impossible to work with every child every day. I inform the class at the beginning of the workshop which group I will be working with. They are told that they are not to interrupt if I am conferencing with someone. *Children don't interrupt. You let them do so.*

When you see a piece that could be published, jump on it. It just takes one publication to get the ball rolling. Before you know it, you'll be swamped with publishable material.

Remember that about 20 percent of what the children write will be "hot". Donald Graves describes a "hot" topic as one where the child feels "the ever present sense of accomplishment in writing the piece." It is normal for children to have dry spells.

Remember

"Children want to write. They want to write the first day they attend school. This is no accident. Before they went to school, they marked up walls, pavements, newspapers with crayons, chalk, pens or pencils...anything that makes a mark. The child's marks say "I am" (Donald Graves).

"Strike Up the Band"

Gwendoline Nair-Collins
Teacher
Commission scolaire du Littoral

Music and Math : Fractions and Rhythm; Measuring Time and Space

Thirty minute sample lesson using innovative, original ideas which can be adapted to any classroom situation.

Music and Language Arts : Developing Imagination, Creative Thought and Vocabulary

Thirty minute lesson incorporating art, music, listening, writing, speaking and reading. This lesson enables students to produce a class story book through shared learning.

I am an advocate of the holistic developmental approach to educating children. Children learn through play. Children are instinctively drawn to the pure sounds of xylophones, flutes and recorders. The simplicity of these pitch instruments combined with the hands-on experience of using rhythm instruments gives children an opportunity to express, in movement, their innate feelings, be they of frustration or joy.

When abstract concepts are incorporated into physical activities, both left and right-brain-dominated children will increase their abilities to retain the concepts being taught. The lesson plans for this workshop were developed with this understanding in mind.

The *math/music* lesson deals with the primary mathematics terminal objective : to extricate the meaning of fraction from different experiences. The activities in this lesson require that the students turn their attention to the physical task at hand. The teacher guides, facilitates, and observes, and then can evaluate to what extent child has internalized the meaning of the word "fraction". Both visual and auditory skills are used in this lesson, thereby bringing both the left-brain and right-brain hemispheres into play. The whole concept is based on value notation in music. I designed flash cards and used a metronome and rhythm instruments, all with great success.

The *music/language* arts lesson again follows the holistic approach to education. As one observes spontaneous responses to music by children, it becomes obvious that the power of music goes above and beyond verbal text.

As part of my language arts lesson, based on a water unit, I chose Vivaldi's *Oboe Concerto* because the oboe supplies the pure rippling sound of running water. The children found this music refreshing and very stimulating.

Through listening, drawing, sharing thoughts and ideas, we were able to brainstorm for descriptive words about water. We then wrote three sentences describing how it felt to be in the water. We then each contributed one or two sentences towards a class story about living in a watery environment. My objective of developing vocabulary, imaginative thought and enthusiasm towards language in children was definitely reached, and the childrens' response "when can we do that again" was my reward.

Lights, Camera, Action!

Natalie Martyniak
Teacher
Commission scolaire du Littoral

I have chosen the media to show how one can develop the child's appreciation of the English language through listening, speaking, reading and writing.

The activities I chose show how children involve themselves in the learning process. They interview community helpers, record and illustrate their findings on slides and audio tapes. This enable the students at any level to get involved in the learning process at their own speed.

Involvement in the reporting process from beginning to end stimulates the child's thinking process. Viewing the end product on a slide or video gives the child an opportunity to analyze and criticize the work, i.e. to experience critical thinking.

One of the lessons shows how a suggested activity gets the ball rolling and involves the class in "spontaneous" writing and sharing of ideas, feelings and opinions.

In the childrens' day-to-day lives, they are surrounded by television programs and radio broadcasts informing them about what is happening in their world. Communication using the media "enables the child to develop the ability to use both verbal and non-verbal languages simultaneously in expression and communication". General Objective 8.0, Drama-Elementary School Curriculum.

In conclusion, using the media in my classrooms stimulates the students' imagination. Learning takes place because the students are involved in "communicating" their ideas through reading, writing, listening and speaking.

Preparing Active Learners!

Andrea Mackenzie-Parent
Teacher
Greater Québec School Board

In every class, we find children who are just not paying attention. They do not focus on the reading or writing that is to be done and have difficulty remaining on task.

For these children, we are careful to "set the stage" properly. We try to identify their particular learning style. We have them participate as much as possible during the teaching-learning exchange, and we offer quality practice time to allow them to master the skill. We create an atmosphere that is as conducive as possible to learning, but we often find ourselves returning regularly to the same desks asking the children to return their eyes to their work and to concentrate. We are doing our part, but many of our students are still not setting their minds to the task and are not grasping the concepts to be learned.

No matter how hard we try, if the student's thoughts are elsewhere during the teaching process, he or she is not going to receive the message. Our efforts will be futile! Once again, we are faced with a tremendous challenge - *how do we prepare our students to prepare themselves for learning?*

Like the other magic words, "please" and "thank you", the word "concentrate" is said a million times to students before they complete high school! So why is this task so difficult for some of our youngsters?

We see many forms of pseudo concentration. Some children, wanting to please us, stare at the words on the page, but is anything actually registering? They may be looking at us while the instructions are being given, but are they really listening? A high school student sits in front of an open book the night before an exam waiting for the knowledge to magically jump into his or her head. Such students *thinks* they are studying and will be devastated and confused by their exam results. Other students don't even go through the motions; they simply take no responsibility for their own learning. They are not yet aware that they should be involved in the process and not simply on the receiving end.

How can we awaken them to the fact that they have a role to play in their own learning? I'd like to suggest that we make the idea of "concentrating" more tangible for our younger students. We should provide them with practical solutions that can be applied daily learning activities and that will help them to learn more easily and more effectively.

If we can get our students to think about how they learn and to reflect upon their learning, we will be more likely to foster the development of independent learners. One method which I have found really helps students to concentrate was introduced to me by Hermelle Vézina. In her Master's thesis, *Intervention cognitive auprès de lecteurs en difficultés*, Ms. Vézina designed a grid of particular behaviours which she believed should be practiced by students while reading. I have adapted this grid for my special education students at Holland School and have met with a good deal of success.

Before we attack reading problems, I give my students a short workshop on getting prepared for reading or any other work that they may have to accomplish. If they are focusing on their work and are aware of their own learning, there is more of a chance that they will make effective use of the reading strategies I teach them. It is necessary, however, that the students initiate the change themselves. They are the key players!

With the aid of an overhead projector, the students and I go over the three stages of the *I'm Ready for Reading Grid*. We compare ourselves to a computer : the computer is a very clever machine, but only when it is plugged in and working. As we get ready to read, we have to "mentally" plug ourselves in or, in other words, get ourselves mentally prepared for the task. As we continue through the various stages, the children relate visual clues to jobs they must do before, during and after reading.

To help the students to learn how tu use the reading preparation strategy and apply it to other subjects, I demonstrate its application as I read through several paragraphs of a story or a math problem.

As a follow-up, an enlarged version of the grid is posted in the classroom and the students tape a *mini-reminder* triangular grid on the corner of their desks. I recommend laminating the *mini-reminders* so that the students can check off each step with a marker as they proceed.

Those who could gain the most from this training are students who lack self-direction and organizational skills, are not fully prepared for learning or have an impulsive cognitive style. Although I generally use this strategy with my special education students, it can benefit larger classes with students at all levels. It is a cause for celebration when a child identifies one of the actions as something he does all the time. This, in turn, shows the rest of the class that these steps help us to succeed.

In our small schools, where special education or student services are not always available, we have to deal with all of the students all of the time. If we help our students to reflect on the strategies that assist their learning, we will be well on our way to having students who are involved in productive independent study.

Music to Enhance Language Learning in Multilevel Classrooms

Allan Banks
Teacher
Eastern Québec Regional School Board

According to Deryck Cooke (1959) in his book *The Language of Music*, musical communication can arise from a concept derived from :

- a literary text
- a literary idea
- an ideal or concept
- a purely musical impulse

This workshop examine the first of these concepts, specifically, how music can enhance language learning based on classroom trade books. During the presentation, language is described *"as a means of learning which (students) can use to make sense of what is presented to them, and relate it to what they already know"* (Barnes, 1976). By using children's books as a starting point, the language learning of the student can be enhanced through various activities. The major focus of the workshop is the use of songs written specifically for use with the books discussed.

Children acquire language through a variety of experiences at home, in their community and at school. Interaction with various individuals in a wide range of contexts and through different media all provide experiences for language development. Any child enters school having learned certain behaviour. Language habits are part of that learned behaviour (Heath, 1983). By employing songs written to be used with specific trade books, teachers can enhance the students' exposure to language. This method has been applied successfully with both first and second language learners.

References

BARNES, D. *From communication to curriculum*. Penguin Books, London, 1976.

COOKE, D. *The language of music*. Oxford University Press, London, 1959.

HEATHh, S. B. *Ways with words*. Cambridge University, New York, 1983.

Through these Halls...Marketing the Small School

Lindsay Strachan-Baker
Principal

Gail MacDonald
Teacher

Protestant School Board of Châteauguay Valley

Small enrollments have an impact on a school's survival, often translate into multilevel classes, small budgets and a lack of specialists. Innovative approaches and parent involvement can turn these apparent weaknesses into advantages. Small schools are constantly seeking ways to enrich the school experience, and the community has been a strong supporter of programs and initiatives within the school. In fact, a number of community groups have become involved in school activities.

Various strategies are used in marketing the small school. These include signs on the front door declaring "Through these doors, walk the greatest kids on earth", bumper stickers for parents saying "I'm proud that my child attends a small school", and homework assignments for each grade level recorded on a telephone answering machine.

The focus on the development of self-esteem was a continuous thread throughout this workshop. The positive motivational strategies in which there is a great reliance on the self-image of students was discussed. The staff at Franklyn School believe that all children can succeed and there is a communication of high expectations for student performance.

It is a real necessity to involve all staff in collaborative decision making and to ensure that they agree with the Principal's personal vision and image of what the school should be. The entire community should also play a role in the life of the school.

"It takes a community to raise a child".

Professional Development for Small schools : An Explosion of Expertise

Ann Cohen
Consultant
Commission scolaire
Chomedey de Laval

The realities of small schools are such that time and resources are not readily available. In fact the initial request for a project, let alone the organization of one, is cumbersome and too time-consuming for the already overburdened administrators and teachers of small schools. Moreover, making connections with other colleagues in the region is quite an effort considering the geographical spread of schools in our region.

As a pedagogical consultant of Commission scolaire Chomedey de Laval, I had initiated and organized various professional development scenarios for small schools and school boards in the Laval-Laurentides-Lanaudière region. The session provided an overview of many of these scenarios.

An in-service project to promote pedagogical development in small schools through interschool visits was presented. By its very nature, the project encouraged teachers to make pedagogical decisions regarding the focus of the exchange between teachers, to decide upon the manner in which they would function within the classrooms, and to select the dates on which school visits would take place. As the person in charge of this project, which included teachers from five different school boards, I was the initiator and facilitator, and provided feedback for the planned pedagogical exchanges.

Other forums for pedagogical development were presented. These were events and activities that had taken place in our school board and/or region. The following list includes some of these :

- *Pedagogically Speaking* : A newsletter of pedagogical activity and articles by teachers about their classroom practices.
- *Mini-conferences* : Conferences planned and given by our own experts - our teachers.
- *Whole language networks* : Informal after-school get-togethers to provide a forum for discussion of issues initiated by teachers themselves.
- *Regional conference* : A major conference planned, organized and given by our own teachers.

The type of pedagogical development contained in the projects presented had common elements. They entrusted teachers with the responsibility of making decisions about their own pedagogical development and validated their specific needs while attempting to diminish geographical and schedule restraints. They empowered teachers to take charge of their professional learning within a wide spectrum of forums.

Teacher Education for Rural Schools in the 21st Century

Duffie W. Vanbalkom
Chairman of the Graduate School of Education

Carol Mooney
Director of Practice Teaching

Bishop's University

Just as rural, small schools have a special set of needs, rural teachers have, by implication, a special series of challenges. First, the schools in which they work are unique given their size, isolation and rural character. These qualities, in turn, generate strengths and concerns related to the three aspects which shape the delivery of rural education, namely, the community, educational structures, and curriculum and pedagogy. The small community offers strengths to its schools in the form of respect and support for their maintenance and future goals. The various structures of rural schools, faced with conditions of isolation, encounter a number of financial and other challenges. Pedagogically, the small school has a number of positive attributes. The individual attention and inter-personal connections available to students are major strengths of the rural school setting.

Teachers of multigrade classrooms approach their instructional strategies in a variety of ways. Teachers who seem to be most positive about multigrade classes use a number of different combinations of classroom structures, curriculum approaches and teaching strategies.

The rural teacher of the 21st century will need to possess knowledge in several content areas as well as the necessary skills, attributes and attitudes to cope with the changing school scene. The greatest challenge for them may be managing the change process.

Currently, universities plan programs to meet the needs of all schools by offering pre-service and in-service courses and workshops. However, few universities have taken steps to customize their services in order to meet the special needs of rural school teachers. The Bishop's University pre-service model features a heavy component of practice teaching in a variety of settings. A number of recent approaches taken to support the needs of rural teaching include workshops on teaching multigrade classes, cooperative learning, managing educational change, and curriculum development. The basis of successful training for teachers in small rural schools rests on the generalist model, with an emphasis on fostering tolerance, creativity, versatility, and a personal responsibility for lifelong professional development.

In-service support for practicing teachers remains as important as pre-service programming. Three approaches commonly offered by universities are courses or workshops, at either the university or other locations, distance education in all its forms, and the university as a resource center.

True partnerships between school boards and universities in collaborating on professional development and in-service programs would consolidate and maximize returns for rural educators.

At-Risk Students and Cooperative Education - A Partnership that Works!

Ann Olney Belden
Teacher

Marilyn Anaka
Teacher

Eastern Townships School Board

Since 1985 Cooperative Education has rapidly become an important and integral part of education at the Eastern Townships School Board. Cooperative Education is a program that integrates classroom theory and practical experience in the workplace. Cooperative Education is based on a partnership between the school and business/industry and involves the participation of all partners : students, teachers and employers.

Cooperative Education at Eastern Townships School Board is offered to a variety of groups including :

- Vocational education students
- General education students
- Students with special learning difficulties

Cooperative Education for students with special learning difficulties is intended for those aged 16 and over who participate in the *Student Transitional Education Project* (STEP). *STEP* is a locally prepared program, developed to meet the needs of those students who are unable to cope with the regular programs and are potential dropouts. The *STEP* process involves educators, parents, students, and employers.

The curriculum is composed of the following courses :

- Daily Living Skills
- Occupational Guidance and Preparation
- Vocational Skills
- Mathematics
- Physical Education
- Cooperative Education

Areas for discussion will include methods of teaching students with behavioural and attitudinal difficulties, goal setting, student placement in the workplace, monitoring, and evaluation.

Naskapi Education : Appreciating the Past, Anticipating the Future

Bruce Willett
Principal

Avril Aitken
Teacher

Greater Seven Islands Protestant School Board

This workshop included a slide presentation depicting an historical as well as a current perspective of the Naskapis and the elements which have formed the basis of their culture and tradition from the period prior to contact. It also showed the area in which the Naskapis have lived for generations and how they have been affected by it. From before contact to the introduction of the fur trade, the environment has always played a major role in the life of the people in this sub-Arctic region. Hunting and fishing and movement to and from traditional grounds were and are still of primary importance to the Naskapis. The land and its bounty are held in high regard. It is the tradition and culture that have been shaped by the place we are trying to bring to the students. We recognize the importance of identifying with the past in order to head confidently into the future.

Curriculum development has been initiated at the Pre-K and K level to make the transition to bilingual instruction as smooth and uncomplicated as possible. Research indicates that learning is most effective in the mother tongue of the student. Recent trends show that the Naskapi language is gradually eroding, resulting in the loss of tradition and culture amongst the young Naskapis. Naskapi language instruction is seen as a key to the survival of the Naskapis. The community is seen as having a vital role in the development and implementation of the curriculum. It is from the elders that we learn what is most important to the Naskapis and what we must try to teach to young people.

A Native school must address the needs of the community in which it is located and by which it is directed. The school must be defined by, and not attempt to define, that community. The liberal tradition must be changed in order to best provide relevant education. The staff of a Native school must move towards a goal that is similar to that of the community. The empowering of minority students is a central aim of our Native school. Critical pedagogy is also an issue in our small school.

One hundred percent of the Naskapi people can speak Naskapi. The majority, however, cannot write or read Naskapi as depicted by the syllabic alphabet invented by a Scottish missionary, James Evan, in the early 1800s. This system of symbols has been adopted by the Naskapis in an effort to preserve in written form that which has been shared through an oral tradition. A computer program developed for the Naskapis by the *Wycliffe Bible Translation Society* allows people to type phonetic sounds into a computer. They are then transcribed into syllabics, thereby preserving in written form the traditions and culture which are unique to the Naskapi people. The number of Naskapi texts is very limited. The need to increase that store is pressing.

Our school is committed to respecting the traditions and culture of the Naskapi people. The preservation of language, values and identity is carefully balanced against the need to give young Naskapis survival skills and the ability to grow and contribute in today's society.

Les gagnants et les gagnantes des logiciels offerts par la Société de gestion du réseau informatique des commissions scolaires.
M. Gerald Saint-Arnaud, chef de section, GRICS, lui remet l'un des logiciels.

Le Salon des exposants,
une invitation à connaître
plusieurs maisons d'édition.

Le Grand Café
lieu d'accueil
et de rencontre

Anne Lemay
Co-president of the Conference
Le colloque, un événement médiatique

Gilda Lavoie
Coprésidente du colloque

Tables rondes

Remédier aux insuffisances du système D

Chaque jour, l'enseignant ou l'enseignante d'une classe multiprogramme doit composer avec des programmes d'études, des guides pédagogiques, des instruments de mesure, du matériel didactique, une technologie éducative conçus pour des classes réunissant des élèves inscrits à un même programme d'études.

Chaque jour, le personnel restreint d'une petite école est aux prises avec l'une ou l'autre des contraintes suivantes : absence d'échanges de vues entre professionnels faisant le même travail, insuffisance de soutien pédagogique, manque de formation appropriée.

Pour relever le défi d'un enseignement de qualité, les enseignants et les enseignantes des classes multiprogrammes et des petites écoles font preuve de créativité... et de toute la débrouillardise dont ils et elles sont capables. Il leur faut :

- planifier et évaluer différemment;
- rentabiliser au maximum leur emploi du temps;
- inventer de nouveaux modèles de gestion de classe;
- développer leur propre réseau de personnes-ressources;
- s'allier les parents, etc.

De temps en temps, le système D peut dépanner. Mais, à plus long terme, il vaut mieux envisager d'autres solutions. Pour maîtriser les habiletés nécessaires, quel type de perfectionnement conviendrait le mieux aux enseignants et aux enseignantes? Qui peut les aider? Comment y parvenir?

Des pistes de solution ont déjà été expérimentées dans certains milieux. Quelles sont-elles? Lesquelles ont donné de bons résultats?

Quatres tables rondes portant sur le perfectionnement et la formation ont permis aux participants et participantes d'échanger sur la question. Les éléments majeurs partagés ou recommandés par les groupes sont présentés ci-dessous.

- Que les personnes qui interviennent et les partenaires se mobilisent pour amener les commissions scolaires à prioriser des actions de perfectionnement pour les classes multiprogrammes.

- Une concertation locale, régionale et nationale est absolument nécessaire dans le partage des outils pédagogiques et des modèles de perfectionnement. La tenue de colloques sur l'enseignement en classe multiprogramme est un moyen de répondre aux nombreux besoins d'échanges et de ressourcement.

- Que les enseignants et enseignantes se perfectionnent en gestion de classe, en gestion mentale, en intégration des matières et ce, le plus près possible de la classe.

- Que les enseignants et enseignantes se donnent des réseaux d'échanges et d'entraide.

- Que des projets particuliers soient élaborés et que du personnel enseignant soit libéré pour apporter des solutions à un problème précis vécu dans une classe multiprogramme. Que des personnes-ressources soient associées aux projets.

- Que des sessions de formation soient offertes pour rendre les enseignants et enseignantes aptes à faire face aux différents problèmes socio-affectifs des jeunes fréquentant des classes multiprogrammes.

- Faire du soutien aux classes multiprogrammes une priorité dans l'école, dans la commission scolaire, au ministère de l'Éducation.

- Confier à des enseignants et des enseignantes, à des conseillères et conseillers pédagogiques la tâche de produire du matériel de soutien.

La classe multiprogramme

Une bonne soupe à l'ancienne servie à la moderne

Les classes multiprogrammes sont le résultat de décisions administratives ou de choix pédagogiques. En 1964, avec la création du ministère de l'Éducation, les classes multiprogrammes ont fait place, dans une large mesure, aux classes réunissant des élèves inscrits à un même programme d'études, celles-ci étant alors considérées de qualité supérieure. Depuis 1980, une augmentation considérable des classes multiprogrammes créées surtout suite à des décisions administratives est observée.

Les classes multiprogrammes ont-elles un avenir dans notre société?

Celles qui ont été créées à la suite de décisions administratives peuvent-elles, avec le temps, avoir la stabilité de celles qui l'ont été par choix pédagogique?

Les classes multiprogrammes sont-elles encore discréditées par la population? Pourquoi?

Est-ce que l'enseignement que reçoivent les enfants dans les classes multiprogrammes est d'aussi bonne qualité que celui des classes ordinaires? On dit qu'il y a moins de problèmes de drogue, de violence, de vandalisme et de décrochage chez ces élèves. Est-ce vrai?

Trois tables rondes portant sur la dynamique des classes multiprogrammes ont permis aux participants et participantes d'échanger sur la question. Les éléments majeurs partagés ou recommandés par les groupes sont présentés ci-dessous.

- Quelles sont les conditions minimales pour assurer la mise en place des classes multiprogrammes? Comment vaincre les réticences des milieux au regard de ces classes? Au moment de l'imposition de ces types de classes que la commission scolaire s'assure d'apporter un appui et un soutien adéquat tant auprès des parents qu'aux enseignants et enseignantes. Que la commission scolaire se préoccupe de communiquer avec les parents préalablement.

- Problèmes liés à la gestion des programmes d'études.

- Reconnaissance de la compétence de l'enseignant et de l'enseignante, en leur laissant de la latitude dans la mise en pratique des programmes d'études.

- Assurance d'un soutien aux enseignants et enseignantes de ces classes, par la mise à leur disposition de matériel didactique adéquat, l'accessibilité des conseillers ou conseillères pédagogiques, et que l'échange d'expérience et l'acquisition d'un perfectionnement spécialisé soient facilités.

- Assouplir les règles d'affectation du personnel enseignant afin de permettre à des enseignants et enseignantes de travailler volontairement dans ces classes.

- Tirer profit des expériences faites dans divers milieux par des échanges d'idées, de matériel pédagogique, pour ne pas être toujours obligé de réinventer la roue, donc établir un réseau de communication.

- Instaurer des journées pédagogiques consacrées à des rencontres d'enseignants et d'enseignantes de classes multiprogrammes.

- Former un réseau de communication efficace au moyen d'une banque informatique, avec *IRIS* par exemple, indiquant les coordonnées des écoles, des enseignants et enseignantes, pour obtenir de l'information, partager le matériel existant, rencontrer des enseignants, échanger, etc.

- Instituer une formation universitaire de base préparant les futurs enseignants et enseignantes aux classes multiprogrammes et mettre au point un programme de perfectionnement pour le personnel enseignant d'expérience.

- Assouplissement des conventions collectives pour faciliter l'organisation des classes multiprogrammes.

Entre les deux, mon coeur balance

Être directeur ou directrice d'une école intégrée, c'est devoir composer avec au moins deux milieux différents et souvent éloignés l'un de l'autre.

C'est se rendre disponible le plus possible à l'une ou à l'autre des communautés afin d'assurer une présence significative auprès des élèves, d'assurer une direction, un soutien et un suivi adaptés à l'équipe enseignante et de développer un sentiment d'appartenance à chacun des milieux. C'est aussi partager son temps entre les différents comités (d'école et d'orientation) de chacune de ces petites écoles.

Comment réaliser ce tour de force? Comment s'y prennent celles et ceux qui doivent faire face à cette situation? Quelles difficultés rencontrent-ils?

Quelles pistes de solution doit-on envisager pour leur faciliter la tâche et la rendre plus efficace et satisfaisante?

Deux tables rondes portant sur l'école intégrée ont permis aux participants et participantes d'échanger sur la question. Les éléments majeurs partagés et recommandés par les groupes sont présentés ci-dessous.

- Niveau d'attentes (de la part du ministère de l'Éducation, des commissions scolaires, des parents) trop élevé par rapport aux possibilités, aux obligations et à l'emploi du temps du directeur ou la directrice d'école de la petite école.

- Il faut plus de cohérence entre les discours et la réalité, par exemple pour l'instauration du plan d'action et la charge de travail supplémentaire que cela entraîne.

- Plutôt que de calculer les besoins (ressources humaines, financières, matérielles), utiliser un minimum viable (montant de base).

- Les directions d'écoles intégrées doivent composer avec le manque de temps. En ce sens, leur horaire doit être très bien structuré et elles doivent pouvoir compter sur un personnel autonome.

- Les responsables d'écoles devraient jouer un rôle plus important particulièrement sur le plan des tâches administratives.

- Les commissions scolaires devraient se doter d'une politiques de gestion des petites écoles.

ariations sur un même thème

1 + 2? 3 + 6? De 1 à 6? On regroupe les élèves selon différents odèles... qu'on choisit ou qui s'imposent d'eux-mêmes. En milieu rural en milieu urbain, on connaît une baisse de l'effectif scolaire, des fluc-ations démographiques, des pressions pour garder ouverte la dernière ole. Parfois, on offre la classe multiprogramme simplement par choix.

Quels sont les facteurs qui conduisent certains milieux à choisir un odèle d'organisation autre que la classe réunissant des élèves inscrits à même programme d'études?

Quels aspects sont perçus comme négatifs, donc comme des pects qui ne facilitent pas la réussite scolaire?

Y a-t-il des modes de regroupement plus faciles à gérer pour nseignant ou l'enseignante? Y en a-t-il qui sont plus avantageux que autres pour l'élève? Y en a-t-il qui sont tout simplement à déconseiller? Si i, pourquoi? Quels sont les choix possibles?

Une table ronde portant sur le regroupement d'élèves a permis x participants et participantes d'échanger sur la question. Les éléments ajeurs partagés et recommandés par le groupe sont présentés ci-ssous.

Collecte et diffusion du matériel didactique et des expériences pédagogiques des différents milieux pour mieux outiller les enseignants et les enseignantes de classes multiprogrammes.

Accorder des ressources adéquates aux enseignants et aux enseignantes des classes multiprogrammes, assurer le perfectionnement et donner du soutien à la classe, soit par des étudiants et étudiantes à la formation des maîtres ou par des enseignants ou enseignantes au bord de la retraite.

Assouplissement des grands encadrements en ce qui concerne l'organisation des classes multiprogrammes.

Établissement d'une liste particulière d'enseignants et enseignantes intéressés à travailler dans les classes multiprogrammes.

Faut-il venir de la planète Mars pour aimer ça?

Dans les études portant sur les classes multiprogrammes, on mentionne que l'enseignant ou l'enseignante dans ce type de classe doit posséder toutes sortes d'expériences, d'habiletés et d'aptitudes pour s'occuper adéquatement d'élèves dont les intérêts et les aptitudes varient.

Les critères qui président souvent au choix du personnel enseignant sont d'ailleurs liés à ces expériences. On cherche des enseignants et des enseignantes qui n'ont pas peur de relever des défis, qui ont de la facilité pour organiser et qui ont des aptitudes et de la souplesse pour résoudre les problèmes pédagogiques.

Il semble se dégager un portrait type de l'enseignant ou de l'enseignante de classe multiprogramme. Mais ce portrait type existe-t-il réellement?

Cet enseignement demande-t-il vraiment des habiletés et des aptitudes différentes et particulières? Si oui, quelles sont-elles?

Est-ce qu'enseigner dans une classe multiprogramme constitue véritablement un défi? Est-ce que toutes et tous peuvent enseigner dans une classe multiprogramme?

Pourquoi faut-il que beaucoup d'enseignants et d'enseignantes optent pour la classe réunissant des élèves inscrits à un même programme d'études dès que le choix se présente? On dit que beaucoup ont cinq ans d'expérience ou moins. Vouloir relever un tel défi, est-ce une folie de jeunesse?

Deux tables rondes portant sur l'enseignement dans une classe multiprogramme ont permis aux participants et participantes d'échanger sur la question. Les éléments majeurs partagés et recommandés par les groupes sont présentés ci-dessous.

- Diminuer le rapport élèves-maître et s'assurer d'aucun dépassement dans les classes multiprogrammes.
- Soutenir les tâches relatives à l'enseignement avec des spécialistes supplémentaires. Les conseillers et conseillères pédagogiques ont un rôle à jouer, ainsi que les enseignants et enseignantes à la retraite, et les parents en tant que collaborateurs.
- Nécessité de la formation et du perfectionnement : stages avec des enseignants et enseignantes d'expérience, journées pédagogiques, rencontres régionales, formation en gestion de classe.
- Concertation entre les conseillers et conseillères pédagogiques afin qu'ils assimilent les matières et qu'ils produisent du matériel en conséquence.
- Dès l'université et en cours de carrière, il faut assurer la formation et le perfectionnement des enseignants et enseignantes de classes multiprogrammes.

Je l'aime un peu, beaucoup, passionnément

La petite école est au coeur du village, du quartier. On y apprend la vie. On y apprend à chanter, à raconter, à dessiner, à admirer les beautés de son milieu. L'enfant y fait ses racines tout en préparant son avenir.

À l'école, on accueille aussi les aînés, on y organise des fêtes, on y joue, on y fait du sport d'équipe, on y monte des herbiers ou des collections, on y célèbre les saisons.

On y offre des services de garde. En participant à la vie de l'école, on s'intègre mieux au village, au quartier et, même, à la société d'accueil pour ce qui est des membres des communautés culturelles.

L'école est donc un lieu où se développe, s'exprime et évolue la culture. Elle est aussi un élément clé dans le développement socio-économique du village, du quartier.

L'école est-elle toujours consciente du rôle qu'elle peut jouer? Fait-elle ce qu'il faut pour s'enraciner dans le paysage? Sait-elle susciter le sentiment d'appartenance dans l'ensemble de la communauté?

Que fait-elle pour développer le goût de la découverte, le sens de l'histoire, l'amour de la vie? Que fait-elle pour l'expression artistique, le développement personnel et la sensibilité scientifique?

Que fait-elle pour devenir un milieu de vie?

Deux tables rondes portant sur l'école au sein de la communauté ont permis aux participants et participantes d'échanger sur la question. Les éléments majeurs partagés et recommandés par les groupes sont présentés ci-dessous.

- Connaître les besoins des parents, de la communauté et des enseignants et enseignantes afin d'y répondre le plus possible et ainsi partager et viser des objectifs communs. Vérifier ces besoins par sondage ou par d'autres moyens.

- Favoriser la communication entre tous : directions d'écoles, enseignants et enseignantes, parents, commissions scolaires; créer une complicité entre les divers partenaires.

- Donner la place qui revient à chaque personne, favoriser la participation de chacun et valoriser cet engagement.

- Que les commissions scolaires, en concertation avec les organismes du milieu, se donnent des orientations et se dotent d'une politique pour assurer le maintien et l'épanouissement des petites écoles.

- Que le ministère de l'Éducation appuie tant financièrement que pédagogiquement les commissions scolaires dans cette action.

Where Do We Go from Here?

Small schools and multilevel classes are a reality as well as a concern for the English sector and have been for several years now. Isolation is also a very serious issue.

The Chambers Report frequently refers to small schools, and several recommendations are made therein to address the needs of these schools.

One of the important recommendations is the necessity of developing a "Small Schools Network".

What should the level of teacher involvement be with regards to the establishment of a network? What form should this network take? Do we need a "Small Schools Teachers' Association"?

What about a regular newsletter as a forum? What about a yearly meeting?

How about teachers getting involved in exchanging ideas through electronic bulletin boards?

What do teachers need and want?

Two round table sessions on *The Chambers Report* enabled participants to discuss the basic issues. The various groups agreed on several points and made recommendations, the most important Q which are presented here.

- Priority should be given to the human element of the networking. This can be facilitated through the development of a human resource bank co-ordinated by the ministère de l'Éducation. The bank should include information related to the types of services that can be provided by the resource people and their availability.

- Other concerns : time must be built into teacher workloads - conferences - provincial and regional - existing structures should be used : committees, associations.

- A partners' association that co-ordinates networking between regional and provincial bodies concerned with small schools should be formed. This would allow us to continue sharing as equal partners in order to promote quality education.

- Grants should be provided by the ministère de l'Éducation to pursue research and development in electronic forms of networking. Priority should be given to sensitize and educate the partners concerned. Distance education should be carefully studied.

- A new mind-set is necessary - we must create a new culture of communication.

(de gauche à droite)
Thérèse Ouellet, sous-ministre adjointe aux réseaux, Ministère de l'Éducation du Québec
Diane Drouin, présidente, Fédération des commissions scolaires du Québec
Alberte B. Décarie, coordonnatrice du Colloque

Le cocktail-jazz
... une occasion de s'informer et de se détendre.

Lancements de publications

Le secret est-il dans la sauce?

Dans les petites écoles, particulièrement dans les classes multiprogrammes, une bonne gestion pédagogique exige beaucoup du personnel enseignant.

Quels sont les éléments les plus importants d'une bonne gestion de classe? Y a-t-il des recettes toutes faites?

De nombreux modèles de gestion ont été élaborés au Québec. Que signifie réellement ce concept de gestion de classe dans une classe multiprogramme? Quels sont les secrets de ceux et celles qui gèrent bien leurs classes? Sur quoi repose particulièrement cette gestion? Les programmes, les attitudes, le matériel particulier, autre chose?

Quel soutien devrait être mis en place afin de permettre au personnel enseignant de bien jouer son rôle? Un perfectionnement sur les processus cognitifs? Sur les stratégies d'intervention?

Cinq tables rondes portant sur la gestion de classe ont permis aux participants et participantes d'échanger sur la question. Les éléments majeurs partagés ou recommandés par les groupes sont présentés ci-dessous.

- Perfectionnement en intégration des matières et en gestion de classe pour le personnel enseignant d'expérience et inspiré des besoins exprimés par les enseignants et enseignantes de classes multiprogrammes.

- Favoriser les échanges entre les personnes vivant la classe multiprogramme et faciliter la diffusion du matériel produit localement.

- Amélioration des communications pour le partage des expériences pédagogiques et établissement d'un réseau permettant aux écoles de connaître rapidement le matériel mis au point pour les classes multiprogrammes, *BIM* par exemple.

- Décentraliser les budgets vers les écoles, pour permettre entre autres d'avoir un nombre plus adéquat de ressources humaines en classes multiprogrammes.

- À l'intérieur des conventions collectives, définir des normes encadrant précisément le personnel enseignant en classes multiprogrammes et tenant compte de leur réalité.

- Responsabilisation de tous les acteurs : élèves, parents, enseignants et enseignantes, directions et administrations scolaires, spécialistes du ministère de l'Éducation.

- Communication à tous les niveaux pour faire partager les idées ainsi que les outils pédagogiques (outils de communication, revue, rencontres pédagogiques, centre de ressources, réunions, visites, colloques).

Le prêt-à-porter ou « Le sur-mesure »?

La petitesse du marché des classes multiprogrammes n'incite pas les maisons d'édition à produire du matériel pédagogique adapté à ces classes.

Doit-on produire du matériel particulier ou adapter le matériel existant?

Doit-on songer à développer du matériel maison? Si oui, comment s'assurer de la qualité du matériel, des droits d'auteur?

Pour la production de ce matériel, peut-on songer à une concertation entre les commissions scolaires d'une même région ou entre celles de toutes les régions du Québec?

Sur quoi appuyez-vous vos choix de matériel didactique?

Le matériel didactique est-il si essentiel?

Deux tables rondes portant sur le matériel didactique ont permis aux participants et participantes d'échanger sur la question. Les éléments majeurs partagés et recommandés par les groupes sont présentés ci-dessous.

- Il faut investir dans la production de matériel didactique approprié aux classes multiprogrammes. Comment? En établissant des mécanismes de concertation entre les commissions scolaires pour soutenir les enseignants et les enseignantes dans la production de matériel.

- Inciter les maisons d'édition à produire du matériel en collaboration avec les enseignants et les enseignantes de classes multiprogrammes.

- Que le ministère de l'Éducation élabore un devis pour la production de matériel et coordonne la création de matériel didactique propre aux classes multiprogrammes à partir d'un canevas de base, lequel serait de qualité, ouvert, visuel, et permettrait aux élèves d'accroître leur autonomie.

- Recueillir dans chacun des milieux les productions et les faire connaître aux autres commissions scolaires.

L'annonce d'une classe multiprogramme

État de crise ou état de grâce?

Dans les ouvrages récents publiés sur les petites écoles, les qualités de celles-ci sont plus fréquemment citées que leurs défauts. Pourtant les parents ne sont pas d'accord! Ils croient fermement que la classe réunissant des élèves inscrits à un même programme d'études est meilleure et que la grande école rend de meilleurs services que la petite. À preuve, les crises que suscite souvent dans la population locale l'annonce de l'implantation de classes multiprogrammes et dont les médias font largement écho.

Qui a raison? Quelle est la meilleure situation scolaire? Qui écouter? Comment vendre les avantages de la classe multiprogramme? Faut-il le faire? Dans quelle situation les enfants réussissent-ils le mieux? Est-ce possible de le savoir? Si oui, devons-nous « vendre » nos idées?

Peut-on ouvrir une classe multiprogramme sans susciter un état de crise? Serait-il utile de faire appel à de bonnes stratégies de communication?

Deux tables rondes portant sur l'annonce d'une classe multiprogramme ont permis aux participants et participantes d'échanger sur la question. Les éléments majeurs partagés et recommandés par les groupes sont présentés ci-dessous.

- Nécessité de la formation, de l'encadrement et du perfectionnement des enseignants et enseignantes des classes multiprogrammes.
- Favoriser la formation des enseignants et des enseignantes en gestion de classe.
- Valoriser les enseignants et enseignantes de classes multiprogrammes, leur donner du matériel de soutien.
- Favoriser une approche créative des élèves, des parents et des commissions scolaires relativement aux classes multiprogrammes.
- Encourager la concertation des partenaires dans chaque milieu.
- Bien définir la problématique et la placer au coeur des préoccupations et priorités du ministère de l'Éducation.

- Teachers must define their own needs and set the focus, and any need must be mutually advantageous to participants.
- Universities must get involved in teacher training and in-service.
- Unions must be more aware of small school needs and push for creative solutions.
- Small schools will need funds to bring people together and/or set up electronic communications systems.
- Pilot project involving teachers sharing resources.
- Commitment and resources from school boards to help themselves and each other.
- Loans of service, pedagogical days and exchanges will help people to be in touch as well as facilitate the use of resource people - this will require money.
- Technology training to improve the comfort levels of telecommunications.
- Small schools advisory committee - already in place, but must be better known.
- A network linking teachers - personal and electronic communications.
- A data base or directory of teachers in small schools.
- A bank of resource people.
- Toll-free (800) numbers to call for information.
- A small schools association.
- Using PAPT/PACT as well as local union structures including meetings, publications.
- Easy access to and knowledge of personnel at the ministère de l'Éducation.

Coffrets de planification multiprogramme

La *Planification multiprogramme* contient huit séquences : une séquence par cinq semaines de classe.

Elles est un étalement des apprentissages selon le rythme de l'année pédagogique (saisons, fêtes, traditions, etc.). Elle comporte tous les objectifs fixés par les programmes, distribués selon un ordre croissant vers la fin de l'année.

Les objectifs qui apparaissent dans la *Planification multiprogramme* sont reproduit dans les termes mêmes des programmes; de plus, ils y apparaissent dans leur totalité. Elle a été principalement conçue pour des enseignants généralistes.

Cette *Planification multiprogramme* a étalé tous les objectifs de tous les programmes. Elle fait apparaître des thématiques et suggère sans doute de l'intégration des matières. Mais il revient à l'enseignant ou à l'enseignante de faire ses choix d'organisation, la planification étant à cet effet un instrument facilitant.

Des exemplaires sont disponibles dans les commissions scolaires dispensant l'enseignement primaire et dans les directions régionales.

Faut-il enfin rappeler que cette *Planification multiprogramme* est née, sous l'animation des concepteurs et conceptrices, d'une dizaine d'équipes d'enseignantes expérimentées qui lèguent ici le fruit de leur vie pédagogique, en toute amitié, pour que « vive soit la pédagogie » au service de l'enfance.

Outils pédagogiques pour les classes multiprogrammes

Les agentes et agents d'éducation des commissions scolaires de la Côte-Nord et de la Direction régionale ont conçu du matériel pédagogique s'adressant particulièrement aux enseignantes et enseignants des classes multiprogrammes.

Au secteur francophone, le matériel produit consiste en un ensemble comprenant six documents :

Cahier des objectifs des programmes d'études - Premier cycle du primaire;
Cahier des objectifs des programmes d'études - Deuxième cycle du primaire;
Cahier des objectifs des programmes d'études - 3e et 4e année du primaire.

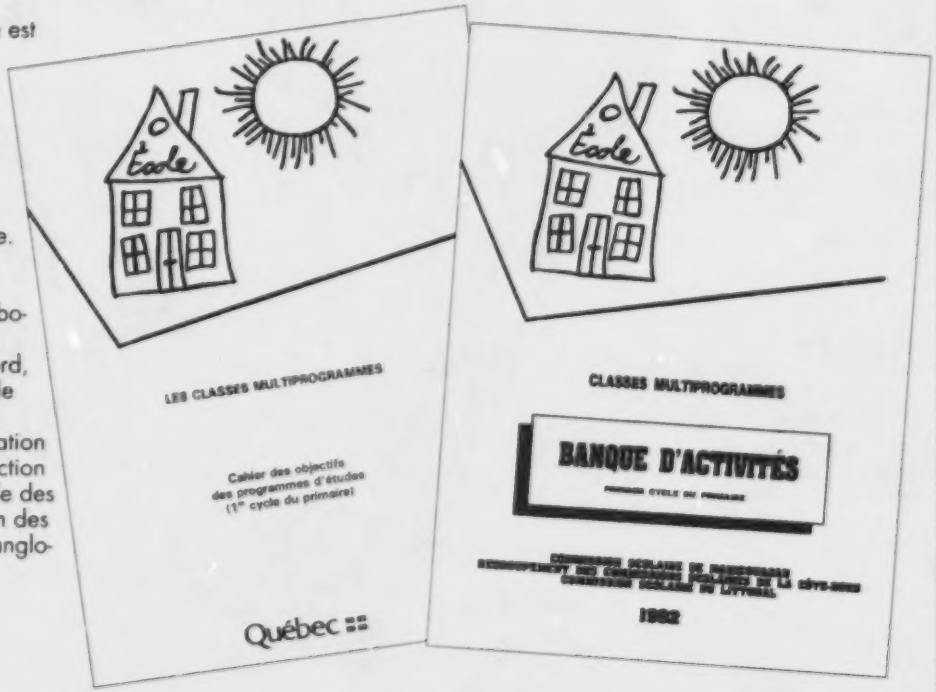
Banque d'activités - Premier cycle du primaire;
Banque d'activités - Deuxième cycle du primaire;
Banque d'activités - 3e et 4e année du primaire

Au secteur anglophone, le matériel produit consiste en un ensemble comprenant deux documents:

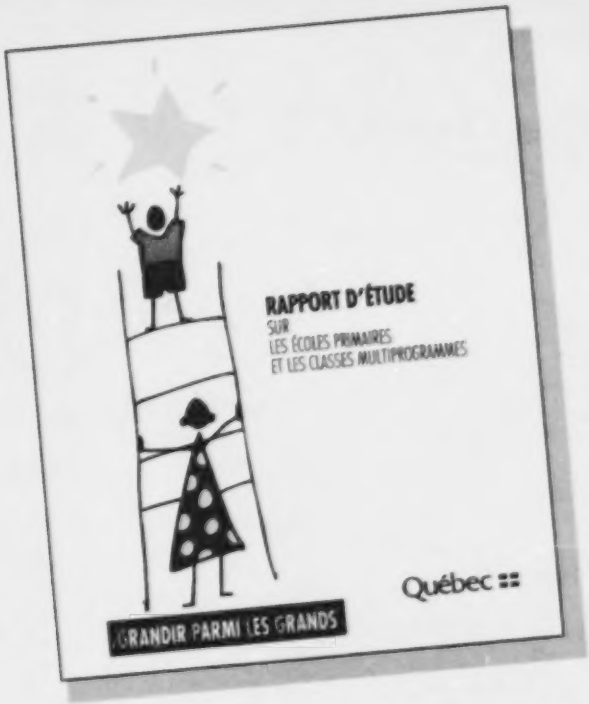
Concise Guide To Elementary-Level Program Objectives - Cycle One;
Concise Guide To Elementary-Level Program Objectives - Cycle Two.

La reprographie est autorisée et chaque commission scolaire a une copie de ces documents. De plus elles disposent du contenu des cahiers des objectifs, français et anglais, sur support informatique.

Ce projet s'est réalisé grâce à la collaboration des commissions scolaires de la Côte-Nord, de la Direction régionale de la Côte-Nord, de la Direction de la coordination des réseaux, de la Direction de la formation générale des jeunes et de la Direction des services éducatifs aux anglophones.



Rapport d'étude sur les écoles primaires et les classes multiprogrammes



Une étude menée par la Direction de la recherche du ministère de l'Éducation en collaboration avec ses neuf directions régionales a permis de tracer un portrait précis des écoles du Québec, du nombre d'élèves qui fréquentent chacune des écoles et de la présence des classes multiprogrammes dans les établissements. Le rapport a également évalué les répercussions que peuvent avoir la taille de l'école et la classe multiprogramme sur la réussite scolaire et le redoublement des élèves.

Contrairement à ce que l'on pense, les petites écoles ne constituent ni un phénomène en voie de disparition ni une caractéristique de régions éloignées. Sur le chapitre des classes multiprogrammes, on arrive au même constat que pour les petites écoles : c'est une réalité de plus en plus répandue.

L'étude révèle que les écoles de petites tailles et les classes multiprogrammes ne sont pas des phénomènes marginaux. De plus, si l'on a observé que la réussite scolaire varie légèrement d'un type d'école à l'autre, cette variation est davantage attribuable à la taille de l'école qu'à la présence de classes multiprogrammes.

Des exemplaires sont disponibles dans les directions régionales du Ministère.

DIRECTION GÉNÉRALE
Téléphone : (819) 478-6733
Télécopieur : (819) 477-6167

Commission scolaire des Chênes

C.P. 846, 211, rue Saint-Édouard, Drummondville, QC, J2B 6X1

Le 3 novembre 1992

Colloque sur les petites écoles
et les classes multiprogrammes.

A l'attention de Mme Alberte B. Decarie,
Coordonnatrice.

Madame,

Il me fait plaisir de vous faire part de quelques observations suite au Colloque des 8, 9 et 10 octobre 1992.

A mon avis, cet exercice a permis de faire ressortir la viabilité des classes multiprogrammes et l'existence de la petite école de quartier ou de paroisse. Le très grand nombre d'ateliers, leur diversité, m'a permis de découvrir : l'existence de moyens pour répondre de façon positive aux exigences des programmes d'étude et permettre la réussite éducative malgré les contraintes.

Il m'est impossible maintenant de voir du même oeil la classe multiprogramme et la petite école. Je souhaite que ce genre d'événement se répète et qu'un plus grand nombre d'intervenantes et d'intervenants scolaires y participe.

Veuillez agréer, Madame, mes salutations distinguées.

Le président,

Yvon Lampron.

YL/dp

5. Ce regroupement respecte davantage le rythme individuel d'apprentissage de l'élève;

6. L'élève y développe un plus grand sens d'appartenance à l'école.

La classe multiprogramme est cependant source de difficultés :

1. La démarche d'apprentissage préconisée par les programmes d'enseignement demande une grande présence du personnel enseignant. Dans une classe multiprogramme celui-ci doit se partager entre les élèves de deux niveaux ou plus;

2. L'enseignement dans ces classes demande une connaissance exceptionnelle du contenu des programmes et de la gestion d'une classe;

3. Cet enseignement demande souvent un aménagement physique particulier et une plus grande variété de matériel d'enseignement.

En conclusion, je crois que la classe multiprogramme représente un défi intéressant pour le personnel enseignant et professionnel d'une commission scolaire. La direction d'école et surtout le personnel enseignant doit compter sur des ressources particulières et un support pédagogique constant pour mener à bien sa tâche. Il est particulièrement important qu'une collaboration étroite soit maintenue entre tous les agents de l'éducation et en particulier l'enseignant, le parent et le professionnel du Service de l'enseignement.

YT/mj

Yves Toutant

Yves Toutant
Coordonnateur

1992-11-03

COMITÉ DE PARENTS DE LA COMMISSION SCOLAIRE DES CHENES
C.P. 594, 211 St-Édouard, Drummondville, J2B 6W6 – 477-9060

Procès-verbal

de la première assemblée régulière Comité de parents 1992-93 tenue le mercredi 21 octobre 1992, à la salle de conférence du Centre administratif Saint-Paul, 270 rue Saint-Georges, à Drummondville, sous la présidence de M. Pierre Lavallée.

5.1 RAPPORT DES COMITÉS ET DÉLÉGATIONS

• <u>COLLOQUE SUR LES PETITES ÉCOLES ET LES CLASSES MULTIPROGRAMMES</u>

8, 9 et 10 octobre 1992 – Hilton de Québec

Délégués: Christiane Halikas Marcotte, Élaine Julien et Clément Provencher

<u>Conclusion:</u>

. Les parents ont un grand besoin d'être sécurisés face aux classes multiprogrammes; l'aide de ces derniers est essentielle dans ce cas.

. La moyenne de ces classes est surprenante, car elle se situe autour de 25 élèves.

. La formation universitaire des maîtres devra être ajustée à la réalité des classes multiprogrammes.

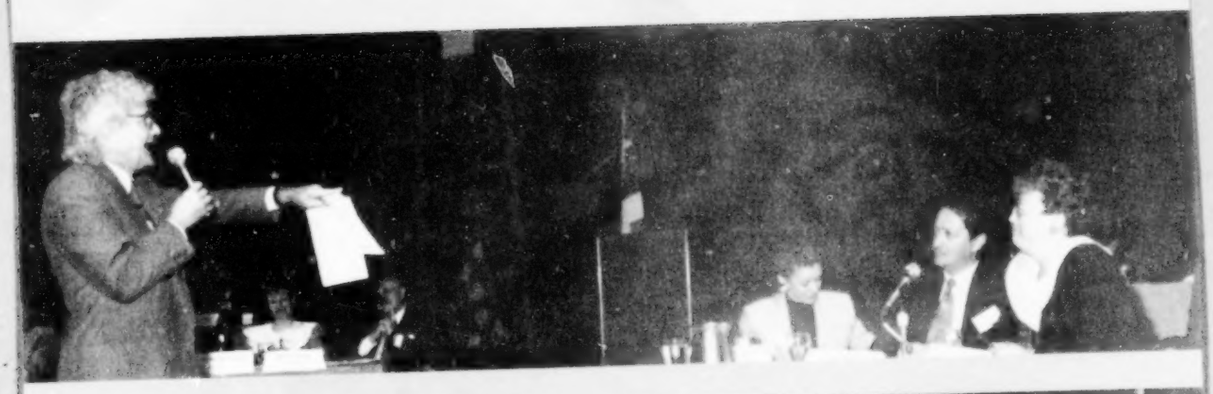
E) *Que le Comité de parents s'intéresse de près:*

. au renouvellement du plan triennal des actes d'établissement des écoles de la Commission scolaire;

. à l'augmentation des classes multiprogrammes

. à la refonte des territoires pédagogiques au primaire et

. à la fermeture éventuelle d'autres écoles.

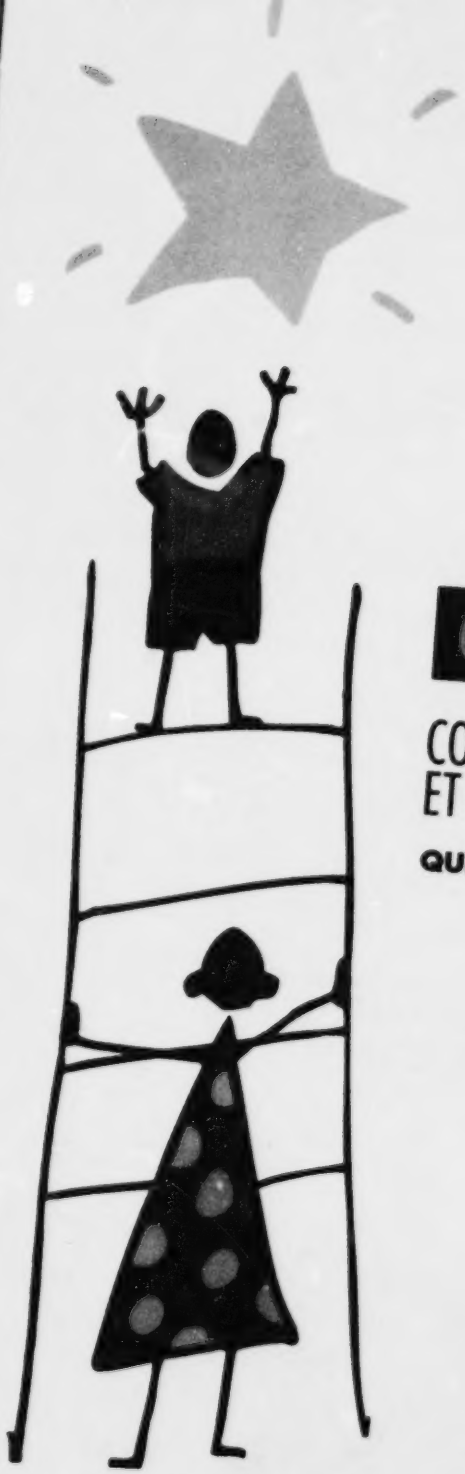


Droit de parole

À partir de recommandations issues des échanges en table ronde, des agents et agentes du monde scolaire ont participé à un débat animé par M. Matthias Rioux

« ... Donc la clé de la réussite serait la présence de gens compétents qui demeurent centrés sur l'enfant. Des enseignantes et enseignants engagés dans une nouvelle approche pédagogique adaptée aux élèves, qui aiment à la folie les enfants et le métier qu'elles et ils font... »

Michel Pagé
Ministre de l'Éducation
Octobre 1992



Déjà des suites au colloque...

En souhaitant maintenir l'enthousiasme et la motivation suscités par le colloque sur les petites écoles et les classes multiprogrammes, voici un modèle issu d'un engagement renouvelé des partenaires de la Commission scolaire des Chênes, à la suite de leur participation à l'événement.

GRANDIR PARMI LES GRANDS

COLLOQUE SUR LES PETITES ÉCOLES ET LES CLASSES MULTIPROGRAMMES

QUÉBEC HILTON 8, 9 ET 10 OCTOBRE 1992

Québec

SERVICE DE L'ENSEIGNEMENT
270, rue Saint-Georges

Commission scolaire des Chênes
C.P. 846, 211, rue Saint-Édouard, Drummondville, QC, J2B 6X1

LES PETITES ÉCOLES ET LES CLASSES MULTIPROGRAMMES

Le désir de garder ouvertes les petites écoles au primaire et les restrictions budgétaires ont créé une augmentation du nombre de classes multiprogrammes au cours des dernières années. En 1991-1992, au Canada, 1 classe sur 7 est multi-âge et 1 élève sur 5 se retrouve dans l'un de ces groupes. Plusieurs agents de l'éducation s'inquiètent de cette situation. À notre avis, il n'y a pas lieu de s'alarmer.

Au point de vue académique, diverses études sur le sujet démontrent que, moyennant certaines conditions, "il n'y a pas de différence marquée dans les apprentissages par rapport à un groupe homogène"[1]. Ces conditions sont les suivantes[2]:

1. Que l'on choisisse, lorsque c'est possible, les élèves les plus autonomes;
2. Que les parents soient bien informés et appelés à collaborer avec l'école;
3. Que le personnel enseignant soit soutenu dans sa tâche en particulier par du perfectionnement.

Du point de vue développement général, la classe multiprogramme comporte plusieurs avantages[3] :

1. Les apprentissages sont davantage interactifs;
2. Les rapports avec les pairs sont plus nombreux et plus étroits (socialisation);
3. L'élève y développe une meilleure opinion de lui-même, davantage de confiance en soi;
4. Ce regroupement favorise de bonnes habitudes de travail, une plus grande autonomie, une meilleure discipline personnelle, un sens plus aigu de la participation. Ces qualités sont particulièrement importantes pour la réussite des études secondaires, collégiales et universitaires;

---

(1) Avis du Conseil Supérieur de l'Éducation, avril 1983, p. 13.
(2) "Veux-tu savoir? Mars/Avril 1992, p. 7.
(3) Colloque sur les petites écoles, atelier 319 :
"La classe multiprogramme, à fuir ou à rechercher?

Commission scolaire des Chênes
C.P. 846, 211, rue Saint-Édouard, Drummondville, QC, J2B 6X1

Le 3 novembre 1992

Mme Alberte Décarie
Coordonnatrice
Colloque sur les petites écoles et
les classes multiprogrammes

Il me fait plaisir de vous faire part à nouveau de mon intervention lors du Colloque sur les petites écoles et les classes multiprogrammes.

À mon avis, il est temps que les milieux scolaires fassent ressortir la viabilité des classes multiprogrammes et surtout l'existence de la petite école du quartier ou de la paroisse, à mon avis ce choix doit se faire avec tous les intervenants du milieu, c'est-à-dire toutes les personnes qui gravitent autour de la paroisse: parents, enfants, directeur d'école, professeurs, conseillers pédagogiques, commissaires, conseillers municipaux, présidents de certains organismes, tout le milieu ensemble quoi.

Après le colloque, je peux dire que je vois d'un oeil nouveau la classe multiprogramme, je la soutiens même dans certains milieux.

Je souhaite que le congrès que j'ai vécu revienne pour les gens de l'éducation et pour les commissions scolaires, les discussions autour des tables politiques, seraient plus informées, plus réalistes et plus convaincues que jamais.

Recevez mes salutations les meilleures.

Odette Bélanger-Marcotte
commissaire

Note : Je vous envoie du même coup ce que ma commission scolaire pense du colloque et les réalisations.

Allocution de clôture

Message du ministre de l'Éducation

Il me fait plaisir de vous adresser la parole, à l'occasion de la clôture de ce colloque, qui a réuni depuis deux jours des représentants de tous ceux et celles qui ont à coeur la réussite scolaire de notre jeune génération. Enseignants et enseignantes, personnel de direction des écoles et des commissions scolaires, commissaires et parents ont eu l'occasion d'échanger leurs points de vue et de se familiariser avec les diverses facettes de l'organisation scolaire et de la vie quotidienne des petites écoles et des classes multiprogrammes au Québec.

Le fait que vous ayez participé en si grand nombre à ces assises n'est certes pas le fruit du hasard. Les conclusions du colloque provincial, organisé par la Direction régionale de la Côte-Nord en 1987, laissaient présager cette suite attendue. Bien qu'il ait été plus modeste, par le nombre de participants et de participantes et par le nombre d'ateliers qui y furent tenus, ce premier colloque sur la situation des petites écoles allait préparer le terrain et donner aux responsables de l'Éducation, partout au Québec, l'appétit de partager leurs idées et leurs expériences.

À peine cinq ans plus tard, le présent colloque sur les petites écoles et les classes multiprogrammes aura permis de regrouper 1 200 participants et participantes autour de 76 ateliers, 4 forums et 11 tables rondes. Il s'agissait là d'un défi majeur qu'a su relever avec brio l'équipe organisatrice.

Si ce colloque constitue un événement d'envergure, c'est d'abord par le nombre et la variété des participants et participantes, et par l'importance des sujets qui y furent traités, touchant l'avenir des petites écoles et des classes multiprogrammes, qui nous conduisent au coeur des débats actuels sur le développement de nos écoles.

Si ce colloque constitue un événement d'envergure, c'est tout autant, et même plus, parce qu'on y a examiné des initiatives pédagogiques qui ont fait leurs preuves, et qu'on y a discuté de projets concrets. Bref, ici on a décidé de « grandir ensemble ».

Une évolution des préoccupations et des mentalités

Ce colloque représente une évolution importante des préoccupations et des mentalités. Les débats entourant la petite école et la classe multiprogramme ont connu, avant aujourd'hui, deux phases successives.

La première phase fut celle de la survie. À la fin des années 70, lorsqu'on a commencé à discuter sur la place publique de la situation des petites écoles, c'était pour en éviter la fermeture. Les préoccupations d'alors étaient très loin de la pédagogie : on fixait les normes minimales de financement pour assurer le maintien de la dernière école de village ou de quartier.

La seconde phase fut celle des interrogations. Le premier colloque provincial sur les petites écoles, tenu en 1987, a fait franchir un pas en

avant dans le dossier des petites écoles. Désormais, on parle moins des conditions de survie et on commence à s'interroger sur les adaptations pédagogiques nécessaires. Le débat a largement porté sur les diverses formules permettant de concilier la problématique des petites écoles avec l'atteinte des objectifs pédagogiques, fixés par les programmes ministériels. La classe multiprogramme était au nombre des solutions envisagées mais cette formule apportait aussi son lot d'interrogations, de craintes et de difficultés d'application. Il n'est donc pas surprenant qu'un atelier du colloque de 1987 portait sur « un moyen administratif d'éviter les classes multiprogrammes ».

En mariant, comme vous venez de le faire au cours de ce colloque, les classes multiprogrammes au développement pédagogique des petites écoles, et peut-être aussi de toutes les écoles du Québec, vous avez résolument pris pour parti de vous engager vers une solution à la fois viable et durable.

L'importance des petites écoles et des classes multiprogrammes

Vos réflexions ont été centrées sur un aspect pédagogique important de notre système d'éducation : comment assurer la réussite scolaire de nos jeunes qui sont inscrits dans des écoles de petite taille aussi bien que dans de grandes écoles. Vos discussions auront aussi des retombées importantes sur une bonne partie du système scolaire québécois, car on y trouve de plus en plus de petites écoles et des classes multiprogrammes.

Il y a à peine quelques années, le phénomène des petites écoles était considéré comme peu répandu, voire marginal même, et, de plus, réservé aux milieux excentriques. En 1978, on mentionnait, dans la politique de maintien de la dernière école, « qu'une école primaire aux dimensions plus humaines, la petite école primaire, comportant de 250 à 300 élèves pouvait demeurer tout aussi administrable sinon mieux que des écoles regroupant de 600 à 900 élèves ».

Aujourd'hui, et je cite les chiffres du rapport d'étude que vient de rendre public le Ministère, la moitié des écoles primaires du Québec comportent moins de 250 élèves et on compte moins de 100 élèves dans 13,4 p. 100 des écoles québécoises.

De plus, on trouve ces petites écoles partout au Québec, en milieu rural comme en milieu urbain, dans le milieu anglophone en proportion un peu plus grande qu'en milieu francophone. La petite école trouve pignon sur rue même en milieu très urbanisé, comme sur l'île de Montréal, où 42 p. 100 des écoles ont moins de 250 élèves.

C'est donc sur l'avenir de la moitié des écoles du Québec, et non sur une situation marginale, qu'ont porté vos échanges et vos délibérations, vos avis et vos recommandations.

Si le phénomène de la petite école n'est plus un phénomène isolé, il en va de même de la classe multiprogramme. Cette solution, qui, il y a quelques années à peine, faisait craindre à certains un retour en arrière, et en caricaturant un peu, nous ramenait au temps de l'école de rang

d'Émilie Bordeleau, a acquis une certaine popularité, disons même ses lettres de noblesse dans certains milieux.

Aujourd'hui, selon la même étude de la Direction de la recherche, dans près du tiers des écoles du Québec, il y a une ou des classes multiprogrammes. Ce mode d'organisation scolaire est plus répandu chez les anglophones puisqu'on en trouve dans 55 p. 100 de leurs écoles.

Bien évidemment, l'organisation de classes multiprogrammes s'impose aux très petites écoles; près des trois quarts des écoles de moins de 100 élèves ont de telles classes. Mais les grandes écoles y recourent aussi puisque plus de 22 p. 100 des écoles de plus de 400 élèves ont des classes multiprogrammes.

La classe multiprogramme, de choix imposé par la décroissance des effectifs qu'elle était, pourrait-elle devenir une option pédagogique, privilégiée par plusieurs milieux, pour répondre à des besoins particuliers?

Les nombreux ateliers qui furent tenus vous ont permis d'échanger vos points de vue sur les stratégies pédagogiques, de prendre connaissance des expériences heureuses et des innovations prometteuses qui permettent d'appliquer le concept de la classe multiprogramme aux petites écoles tout en favorisant la réussite des élèves.

La classe multiprogramme peut tout aussi bien assurer la réussite éducative

Mais certains s'interrogent encore sur l'efficacité de la classe multiprogramme. Cette forme d'organisation pédagogique risque-t-elle de compromettre la réussite scolaire? Il s'agit là d'une interrogation cruciale, puisque l'on sait maintenant que près de la moitié des élèves qui accumulent des retards scolaires au primaire seront des futurs décrocheurs de l'école secondaire.

Ce colloque aura été l'occasion de répondre à ces inquiétudes. D'abord, sur le plan statistique, l'étude du Ministère, dévoilée au cours de ce colloque, nous indique, qu'à tailles d'écoles égales, les écoles ayant une proportion importante d'élèves dans les classes multiprogrammes ont un pourcentage de doubleurs légèrement inférieur à celui des écoles n'ayant aucune classe multiprogramme.

Ce colloque aura aussi été l'occasion de dissiper certaines inquiétudes sur le plan de la valeur pédagogique des classes multiprogrammes. Plusieurs ateliers ont illustré qu'en respectant certaines conditions, les apprentissages acquis dans ce genre de classe peuvent être équivalents et, pour certains élèves, supérieurs à ceux de la classe ordinaire.

D'abord, dans une classe multiprogramme, on a pu constater que l'élève acquiert plus facilement des habitudes et des méthodes de travail, une motivation personnelle et un sens des responsabilités accru; bref, une plus grande autonomie personnelle, le sens de la discipline et de l'entraide.

Ceux et celles qui craignent pour le rendement scolaire ont pu être rassurés. En classe multiprogramme, les matières n'y sont pas moins approfondies et l'encadrement pédagogique n'est pas diminué. L'initiative, le dévouement et la créativité des enseignants et enseignantes qui y travaillent, font en sorte que le regroupement en classe multiprogramme ne représente pas une perte de temps pour les élèves les plus avancés, ni moins de soutien pour les élèves qui éprouvent des difficultés.

La réussite scolaire peut donc tout aussi bien être assurée en classe multiprogramme. Non seulement les résultats de recherche le prouvent, mais je retiendrai ici le témoignage de ce directeur général, M. Pelletier, qui vous affirmait hier que 100 p. 100 des élèves de sa commission scolaire, qui ont étudié dans les classes multiprogrammes, ont tous, plus tard, obtenu leur diplôme d'études secondaires. Je conviens que ça ne peut avoir lieu partout, tout le temps et avec les mêmes résultats.

La petite école et la classe multiprogramme représentent un défi

Mais si la petite école et la classe multiprogramme représentent des solutions porteuses d'avenir, elles n'en comportent pas moins des défis nouveaux qui nécessitent la participation de tous et de toutes dans un véritable partenariat.

Il faut d'abord, pour maintenir ouvertes les petites écoles, un réaménagement des ressources. Conscient de cette difficulté, le Ministère a récemment ajusté ses règles budgétaires, afin de tenir compte de la situation particulière des petites écoles, en majorant les rapports élèves-maître et en tenant compte dans l'octroi des subventions de différents facteurs tels l'éloignement, la dispersion et les superficies excédentaires.

Mais, au-delà des ressources, il faut surtout pouvoir compter sur l'esprit d'initiative, la collaboration et la complicité de tous les agents locaux. Maintenir une petite école ouverte n'est certes pas un caprice des parents qui veulent éviter à leurs jeunes les inconvénients du transfert vers une autre école. L'école représente pour la collectivité un lieu de ralliement, un lieu de partage de la culture locale. Pour certains milieux ruraux, elle représente souvent le dernier rempart qui peut éviter l'effritement de la communauté. Pour les milieux urbains, elle est souvent un des pivots de la vie de quartier.

Il n'est donc pas surprenant que plusieurs des expériences qui furent présentées au cours de ces assises se soient appuyées sur une volonté commune de tous les partenaires (direction d'école, équipe-école, parents et même responsables municipaux) d'assurer dans leur petite école une éducation de qualité.

Des solutions adaptées aux particularités locales

Ces nombreux exemples qu'il vous a été donné d'examiner, et les conditions diversifiées d'instauration qu'ils comportent, ne permettent pas d'en déduire un modèle unique, applicable à tous les milieux. Au contraire, les garanties de succès de cette formule prometteuse

d'organisation pédagogique, qu'est la classe multiprogramme, ne peuvent être obtenues qu'en fonction d'une adaptation aux besoins particuliers des milieux locaux.

Pour certains, la classe multiprogramme sera fondée sur l'intégration horizontale des matières au programme. Pour d'autres, il sera préférable d'entrevoir un enseignement basé sur le découpage et le réaménagement des objectifs de chacune des matières. Des exemples concrets et des outils pédagogiques éprouvés ont été lancés au début de ce colloque.

Ces outils pédagogiques sont le fruit de la réflexion et de l'expérimentation de milieux locaux dans deux régions du Québec, entre autres la Côte-Nord et la Gaspésie, qui font face à ce phénomène depuis déjà plusieurs années.

Et je répète aujourd'hui ce que j'ai dit dans plusieurs villes du Québec : pour moi, le maintien de l'école dans le milieu de vie est important, tant dans le petit village de Gaspésie que dans certains quartiers de villes comme Québec, où avec la décroissance de la population et des effectifs, l'école est remise en question. Vous me direz c'est peut-être très idéaliste, un peu rêveur, mais tant et aussi longtemps que les femmes et les hommes politiques seront animés d'un idéal et peut-être même d'un peu de rêve, la société a de meilleures chances d'être en santé. Pour moi l'école, c'est l'âme de la municipalité, c'est la vie, c'est ce qui fait vibrer le village, la paroisse et le quartier. Et quand l'école ferme, les jeunes couples ne viennent pas s'établir dans le milieu, il n'y a plus cette vie quotidienne. L'âme d'un quartier, c'est son école, donc tout doit être mis en oeuvre pour la maintenir cette école. Encore faut-il cependant véritablement élaborer une politique qui concerne non seulement tout l'aspect financier, l'aspect structurel, mais aussi et plus particulièrement, cela va de soi parce que c'est cela notre mission, le volet pédagogique. Donc, les outils pédagogiques lancés au colloque représentent pour chacun d'entre vous des guides importants, que vous pourrez adapter aux besoins particuliers de vos élèves.

Il y a quelques mois à peine, j'ai affirmé que le succès de notre plus important plan d'action, celui de la réussite éducative, reposait essentiellement sur l'engagement local et sur l'action de l'équipe-école. Je réitère ici la même affirmation quant à l'avenir des petites écoles et de la formule des classes multiprogrammes. C'est donc sur votre dynamisme et votre sens de l'initiative que pourront compter nos fils et nos filles pour assurer leur réussite éducative.

Munis des outils nouveaux et inédits que nous ont procurés les assises qui se terminent, nous pourrons tous nous mettre à la tâche et élaborer des projets concrets de formules pédagogiques adaptées aux besoins de nos élèves.

D'ailleurs, je veux vous indiquer très clairement aujourd'hui que le ministre et le Ministère entendent assumer et donner un véritable suivi dynamique à votre colloque. Les actes du colloque seront diffusés, et je vous invite à partir de maintenant à être plus confiants qu'à votre arrivée ici. On ne peut pas avoir investi un capital humain aussi formidable pendant trois jours pour qu'il demeure sur les tablettes, comme on dit souvent. Je vais vous indiquer très clairement aujourd'hui ma volonté, celle du

gouvernement et celle du Ministère, parce qu'on parle d'une question qui est au coeur de l'avenir de plusieurs villages québécois. On l'a vu dans la présentation du colloque : colloque portant sur l'avenir des régions. Ces nombreux rapports qui ont été publiés concernant le dépeuplement des régions excentriques, le dépeuplement des centres urbains au profit de la banlieue. On a aujourd'hui un portrait éloquent, très clair, par les statistiques que le Ministère a publiées. La vitalité du Québec, elle doit toujours reposer et elle s'appuiera continuellement sur la texture de ses régions. C'est un dossier majeur qui doit réunir tous les acteurs dont, au premier chef évidemment, les parents.

Ce que vous nous avez dit a été entendu et fera l'objet de suivis. Je pense entre autres au forum sur le financement. C'est vrai que jusqu'à maintenant on a investi des sommes qu'on peut qualifier d'importantes, elles sont toujours importantes de toute façon dans un contexte de rareté de ressources. En 1992-1993, ce sera au-delà de 40 000 000 $ qui seront versés pour soutenir la petite école. Je conviens avec vous cependant que les règles de base d'imputation budgétaire pour le maintien de petites écoles dans nos régions et même dans certains quartiers urbains, les règles de base d'appui pour véritablement agir pourraient être plus claires, être fondées sur des paramètres mieux validés, plus équitables, et ça je m'engage à le faire. À cet égard, toutes les recommandations dont j'ai pris connaissance au forum sur le financement sont intéressantes. Vous me demandez et vous demandez au Ministère et au gouvernement de se doter d'une politique propre aux petites écoles rurales en relation avec les états généraux du monde rural. Je connais les régions du Québec, j'ai eu le privilège d'être ministre de l'Agriculture et des Pêches et je suis bien conscient de l'importance des régions. Une véritable politique particulière, c'est possible, pour autant cependant qu'on fait nos devoirs tous et toutes ensemble. Vous avez évoqué que le financement d'une commission scolaire doit tenir compte davantage des milieux ayant des difficultés sociales et économiques, et non seulement des milieux qui sont en marge tel que c'est le cas actuellement; cela est intéressant, on étudiera cet aspect et on va vous revenir.

On a dit dans le même forum que les régions, les commissions scolaires, sont dans l'attente d'une marge de manoeuvre réelle sur le plan de la taxation scolaire pour l'investir dans la petite école. Là-dessus, je vous dirai ceci, à sa face même, j'en ai pris connaissance hier soir et ce matin. Je trouve cela intéressant, d'ailleurs et depuis un bon moment, je suis en communication avec la Fédération des commissions scolaires dans la perspective de permettre un peu pour les commissions scolaires ce qui se fait dans le monde municipal, à savoir une augmentation du taux de taxation au-delà des limites actuellement imposées par la loi et sujette à approbation par la population. C'est intéressant sauf que, et c'est pour cela que ça doit être bien analysé, il ne faudrait pas que les belles initiatives qui ont été prises jusqu'à maintenant risquent d'être annulées, risquent d'être revues pour le motif d'un champ de taxation ouvert. En clair, je ne voudrais pas que la règle devienne : « Nous maintiendrons votre petite école ouverte à la condition que vous payiez plus de taxes », il faut faire attention et regarder cela de la façon la plus judicieuse possible. Je suis conscient tout comme vous que la fermeture de l'école doit être l'ultime choix. Les parents s'interrogent sur les choix, et là-dessus j'invite encore une fois aujourd'hui les parents : « Revenez donc à l'école », parce que je vais vous dire, sans critiquer, mais en constatant qu'on doit

avoir la vraie vision dans cette fenêtre de l'éducation au Québec. Combien de fois les parents s'amènent à l'école uniquement lorsqu'il est question d'intégrer des classes ensemble ou encore lorsque la commission scolaire, dans son plan de rationalisation de ses immeubles, prévoit des transferts d'élèves. Plutôt que de vous inscrire en réaction, vous, les parents, venez donc à l'école vous inscrire en action, vous êtes attendus, vous êtes les bienvenus et vous avez un rôle combien essentiel à jouer dans la démarche fondamentale pour notre avenir qu'est celle de la réussite.

Le ministère de l'Éducation va donner un suivi concret, mais je vous invite à répondre à ce que le Ministère vous proposera parce que j'entends faire en sorte de traiter cette démarche de la même façon que les autres démarches, soit l'élaborer à partir de la consultation la plus large, mais une consultation qui devra conduire à des actions très concrètes parce qu'on parle de celles et de ceux qui sont les plus importants, celles et ceux pour qui nous sommes ici, c'est-à-dire nos enfants qui forment l'avenir de ce Québec qui est si beau et auquel nous sommes si attachés.

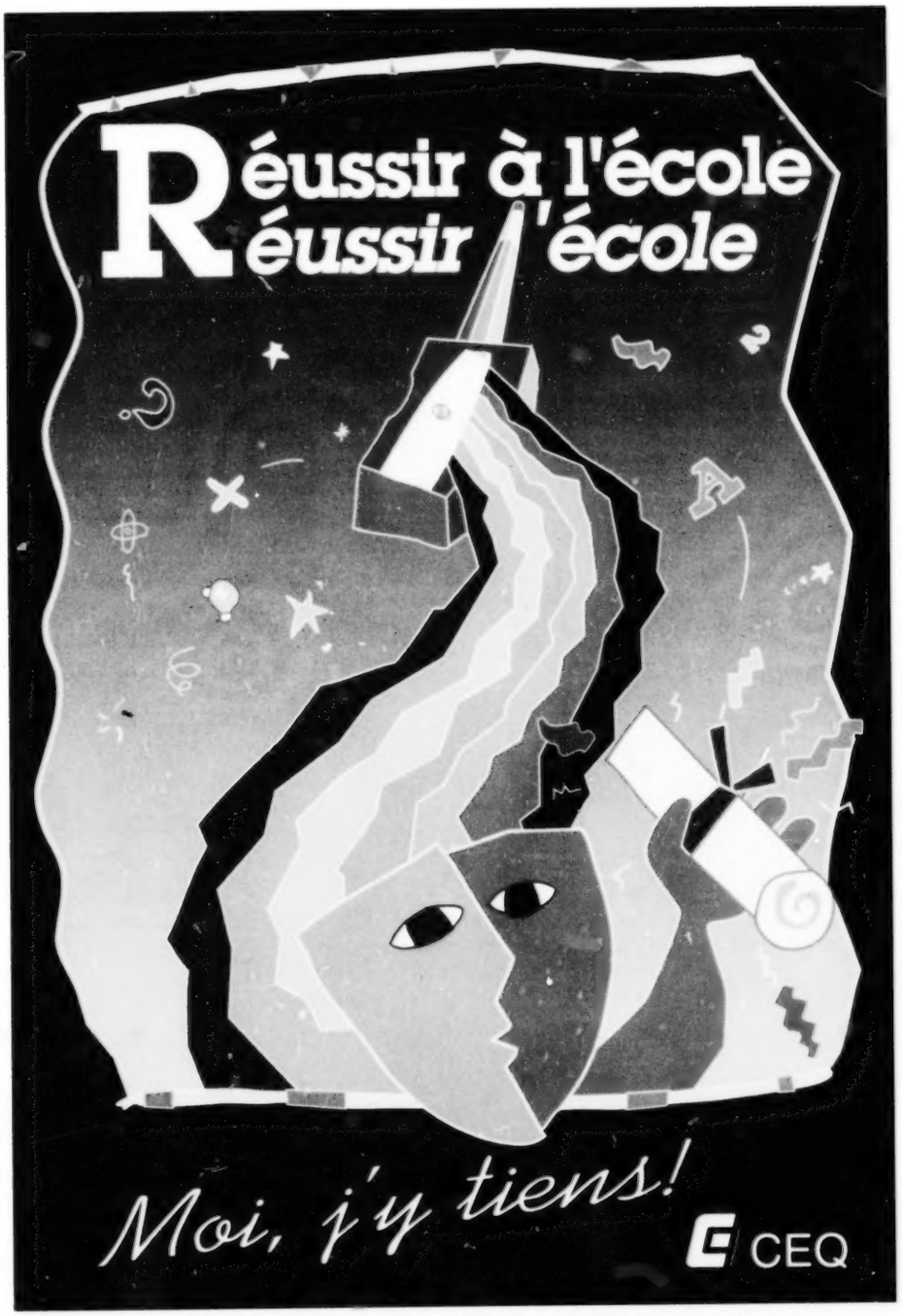
Il me fait plaisir de vous adresser le parole, à l'occasion de la clôture de ce colloque, qui a réuni depuis deux jours des représentants de tous ceux et celles qui ont à coeur la réussite scolaire de notre jeune génération. Enseignants et enseignantes, personnel de direction des écoles et des commissions scolaires, commissaires et parents ont eu l'occasion d'échanger leurs points de vue et de se familiariser avec les diverses facettes de l'organisation scolaire et de la vie quotidienne des petites écoles et des classes multiprogrammes au Québec.

Le ministre de l'Éducation,

Michel Pagé

SALLE DE BAL

Merci



Une commandite de la Centrale de l'enseignement du Québec